

VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJAN PEDAGOGINEN JOHTAJUUS

Helsingin yliopisto
Käyttäytymistieteellinen tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Varhaiskasvatuksen maisteriohjelma
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Huhtikuu 2019
Marika Repo

Ohjaajat: Nina Sajaniemi ja Elina
Fonsén



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Käyttätymistieteellinen		Laitos - Institution - Department Opettajankoulutuslaitos	
Tekijä - Författare - Author Marika Repo			
Työn nimi - Arbetets titel Varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen johtajuus			
Title Pedagogical leadership of ECE teacher			
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma/Nina Sajaniemi ja Elina Fonsén		Aika - Datum - Month and year Huhtikuu 2019	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 85 s + 1 liite.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Tavoitteet. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisena varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen johtajuus näyttäytyy varhaiskasvatuksen henkilöstön ja johtajien puheessa sekä miten opettajat toteuttavat pedagogista johtajuutta ja mitä opettajan pedagogiseen johtajuuteen koetaan kuuluvaksi henkilöstön ja johtajien näkemyksissä. Lisäksi tutkimuksessa haluttiin selvittää, millaiset asiat vaikuttavat varhaiskasvatuksen opettajan pedagogiseen johtajuuteen. Varhaiskasvatukseen ja varhaiskasvatuksen opettajan työhön ja asemaan on kohdistunut viimeaikoina isoja muutoksia ja uudistuksia yhteiskunnallisella tasolla, joten aihe on hyvin ajankohtainen.</p> <p>Menetelmät. Tämä tutkimus on toteutettu osana kansainvälistä ”<i>Discourse of leadership in the diverse field of early childhood education</i>” tutkimushanketta. Tutkimuksessa tarkastellaan kuudesta focus group -haastattelusta koostuvaa Suomessa kerättyä aineistoa, jotka on toteutettu kolmessa eri kunnassa. Haastattelujen pituudet vaihtelivat keskenään 34 minuutista kahteen tuntiin ja 26 minuuttiin. Tutkimuksen aineiston analyysi toteutettiin käyttämällä sisällönanalyysiä, mutta siinä on myös piirteitä diskursiivisesta tutkimuksesta. Tämän laadullisen tutkimuksen tieteenfilosofiset lähtökohdat perustuvat sosiokonstruktivismiin.</p> <p>Tulokset ja johtopäätökset. Tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen johtajuus oli tunnustettua ja opettajan pedagoginen johtajuus koettiin tärkeänä laadukkaan varhaiskasvatuksen toteuttamiseksi. Varhaiskasvatuksen opettajat toteuttivat pedagogista johtajuutta kolmella tasolla: lapsiryhmän, kasvattajatiimin ja varhaiskasvatusyksikön tasoilla. Opettajan pedagogiseen johtajuuteen vaikuttaviksi tekijöiksi nousivat opettajan oma vastuu, johtajan ja työyhteisön tuki, yhteiskunnallinen tilanne, käsitys perustehtävästä, organisaation rakenteet sekä pedagogisen kompetenssin ylläpito. Vaikuttavien tekijöiden voitiin katsoa vaikuttavan niin varhaiskasvatuksen opettajan asemaan pedagogisena johtajana kuin pedagogisen johtajuuden toteuttamiseen. Tutkimuksen tulokset ovat merkityksellisiä varhaiskasvatuksen opettajan työn toteuttamisen ja siinä tukemisen näkökulmista.</p>			
Avainsanat - Nyckelord Varhaiskasvatuksen johtajuus, pedagoginen johtajuus, varhaiskasvatuksen opettaja			
Keywords Leadership in ECE, pedagogical leadership, ECE teacher			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto, keskustakampuksen kirjasto, käyttätymistieteet / Minerva			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Behavioural Sciences		Laitos - Institution - Department Teacher Education	
Tekijä - Författare - Author Marika Repo			
Työn nimi - Arbetets titel Varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen johtajuus			
Title Pedagogical leadership of ECE teacher			
Oppiaine - Läroämne - Subject Education			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis/Nina Sajaniemi ja Elina Fonsén		Aika - Datum - Month and year April 2019	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 85 pp. + 1 appendice
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p><i>Objectives.</i> The purpose of this study was to examine how ECE teachers pedagogical leadership was understood in ECE personnel and ECE centre directors speech, how ECE teachers implement their pedagogical leadership and what kind of things belong to ECE teachers' pedagogical leadership in ECE teachers and directors views. Also the purpose of this study was to examine what kind of things were affecting to ECE teachers pedagogical leadership in early childhood education. This subject is very current because lately in Finnish ECE there has been many reformations in a social level that have impacted to ECE teachers work and position.</p> <p><i>Methods.</i> This study was implemented as part of "<i>Discourse of leadership in the diverse field of early childhood education</i>" research project. The data of this study consists of six focus group interviews which were collected in three cities of Finland. Interview lengths varied from 34 minutes to two hours and 26 minutes. This study was a qualitative research and content analysis was used as a method of this study. Analysing method also has features about discourse analysis. In this study the philosophy of science were based on social constructivism.</p> <p><i>Results.</i> In this study <i>ECE</i> teacher pedagogical leadership was acknowledged and pedagogical leadership was important in participants' views. ECE teachers were implementing pedagogical leadership in three levels: child group, team and centre levels. Things that affected to ECE teachers pedagogical leadership were teacher own responsibility, support of the director and the staff, social situation, idea about the basic tasks, structures of the organisation and the maintenance of pedagogical competence. Results of this study are meaningful for ECE teacher's implementation of work and also help supporting ECE teachers in their work.</p>			
Avainsanat - Nyckelord Varhaiskasvatuksen johtajuus, pedagoginen johtajuus, varhaiskasvatuksen opettaja			
Keywords Leadership in ECE, pedagogical leadership, ECE teacher			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited City Centre Campus Library/Behavioural Sciences/Minerva			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

Sisällys

1	JOHDANTO	1
2	TEOREETTINEN TAUSTA	3
2.1	Varhaiskasvatuksen perustehtävä ja pedagogiikka	3
2.2	Käsitteiden määrittelyä: leadership, management ja administration	5
2.3	Johtajuus varhaiskasvatuksessa	6
2.3.1	Varhaiskasvatuksen johtajuuden kontekstuaalinen malli	8
2.4	Jaettu pedagoginen johtajuus	10
2.4.1	Jaettu johtajuus	11
2.4.2	Pedagoginen johtajuus	14
2.5	Varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuus ja työnkuva	15
2.5.1	Varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen vastuu	16
2.5.2	Varhaiskasvatuksen opettajan positio	18
2.5.3	Opettajajohtajuus	19
3	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	23
4	TUTKIMUKSEN METODOLOGIA JA TOTEUTTAMINEN	24
4.1	Tutkimuksen tieteenfilosofiset lähtökohdat	24
4.2	Tutkimuksen toteutus	27
5	TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA	39
5.1	Varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen johtajuus henkilöstön ja johtajien puheessa	39
5.2	Varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisen johtajuuden tasot ja sisällöt	43
5.2.1	Pedagoginen johtajuus lapsiryhmässä	44
5.2.2	Pedagoginen johtajuus kasvattajatiimissä	46
5.2.3	Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatussyksikössä	51
5.3	Varhaiskasvatuksen opettajan pedagogiseen johtajuuteen vaikuttavat tekijät	51
5.3.1	Opettajan oma vastuu ja työyhteisön merkitys	51
5.3.2	Yhteiskunnallinen tilanne	53
5.3.3	Käsitys perustehtävästä	54
5.3.4	Organisaation rakenteet	57
5.3.5	Pedagogisen kompetenssin ylläpito	60
5.3.6	Johtajan tuki	61

5.3.7 Varhaiskasvatuksen ylempi johto	64
5.4 Yhteenveto tuloksista.....	65
6 LUOTETTAVUUS	74
7 POHDINTAA	78
LÄHTEET	81
LIITTEET.....	86

TAULUKOT

Taulukko 1. Tutkimusaineistona olevien ryhmähaastattelujen osallistujat ja haastattelujen pituus.....	30
Taulukko 2. Henkilöstön ja johtajien puheesta muodostuneet ala- ja pääluokat varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisesta johtajuudesta.	35
Taulukko 3. Varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisen johtajuuden toteuttamisesta muodostuneet ala-, ylä- ja pääluokat.	36
Taulukko 4. Varhaiskasvatuksen opettajan pedagogiseen johtajuuteen vaikuttavista tekijöistä muodostuneet ala-, ylä- ja pääluokat.....	37

KUVIOT

Kuvio 1. Varhaiskasvatuksen johtajuuden kontekstuaalinen malli (Nivala 1999; Hujala 2004).....	9
Kuvio 2. Positioiden mukaan laajenevat pedagogisen johtajuuden vastuualueet (Fonsén 2014).....	19
Kuvio 3. Varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisen johtajuuden tasot ja sisällöt.....	68
Kuvio 4. Varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisen johtajuuden tasot ja vaikuttavat tekijät.	73

1 Johdanto

Varhaiskasvatuksen johtajuuden tutkimus on lisääntynyt kansainvälisellä tasolla viime vuosien aikana. Aikaisemman yksilökeskeisen ja johtajaan kohdistuvan johtamistyön tarkastelun tilalle on tullut enemmän työyhteisöä johtamiseen osallistavaa näkemystä. Varhaiskasvatuksen kentällä on puhuttu paljon jaetusta johtajuudesta, joka osallistaa varhaiskasvatuksen kaikki toimijat kantamaan vastuuta varhaiskasvatuksen perustehtävän toteuttamisesta. Näin organisaatiossa koko henkilöstö pääsee vahvasti osalliseksi ja kantamaan vastuuta työskentelystä yhteisen päämäärän eteen.

Varhaiskasvatuslaki (540/2018) ja vuonna 2016 ensimmäistä kertaa velvoittavana varhaiskasvatusta ohjaavana asiakirjana voimaantullut varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2018), korostavat pedagogiikan merkitystä. Pedagogisen johtamisen katsotaan erilaisten määrittelyjen mukaan liittyvän varhaiskasvatustyön toteuttamisen sisältöön. Pedagoginen johtajuus on pedagogiikan ja varhaiskasvatuksen tavoitteisiin pyrkivää toimintaa. Sen tarkoituksena on edistää laadukasta varhaiskasvatusta. Jaettu pedagoginen johtajuus osallistaa kaikkia toimijoita pyrkimyksessä edistää varhaiskasvatuksen tavoitteita ja laadukasta toteuttamista. Jokainen on omalta osaltaan vastuullinen perustehtävänsä toteuttamisesta.

Viime vuosien aikana varhaiskasvatukseen on kohdistunut paljon muutoksia, jotka vaikuttavat olennaisesti myös varhaiskasvatuksen opettajien työskentelyyn ja työnkuvaan. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden uudistumisen ja varhaiskasvatuslain asettamisen myötä aihe on myös hyvin ajankohtainen, sillä varhaiskasvatuksen johtajuus ja varhaiskasvatuksen opettajan työ vaativat uudenlaista tarkastelua.

Useat tutkimukset osoittavat, että pedagogiikka vaatii johtamista. Varhaiskasvatusyksiköiden johtajat vastaavat yksiköissä tapahtuvasta varhaiskasvatuksesta ja pedagogiikasta, mutta muiden johtamistehtävien lisäksi

pedagogiseen johtamiseen ei koeta jäävän riittävästi aikaa. Jaetun pedagogisen johtamisen ajatuksen mukaisesti vastuu perustehtävän toteuttamisesta kuuluu kaikille työyhteisössä. Varhaiskasvatuksen opettajilla ei ole virallista johtajan asemaa, mutta he työskentelevät varhaiskasvatuksen toteuttamisen ytimessä vastaten lapsiryhmissä varhaiskasvatustoiminnan ja pedagogiikan suunnittelusta, toteuttamisesta ja arvioinnista sekä kehittämisestä. Varhaiskasvatuksen johtajuutta koskevat aiemmat tutkimukset osoittavat, että varhaiskasvatuksen opettajien ottaminen osaksi varhaiskasvatuksen johtajuutta ja aiheen tutkiminen on tärkeää.

Tutkimuksessa tarkastellaan varhaiskasvatuksen opettajien ja varhaiskasvatussyksiköiden johtajien käsityksiä varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisesta johtajuudesta. Valitsin tutkimuksen aiheeksi varhaiskasvatuksen opettajan johtajuuden, koska sitä on tutkittu melko vähän ja aihe on tällä hetkellä hyvin ajankohtainen. Erilaiset aiemmat varhaiskasvatuksen johtajuuteen liittyvät tutkimukset osoittavat johtajuuden vaikuttavan varhaiskasvatuksen laadukkuuteen, joten tutkimus on merkityksellinen erityisesti varhaiskasvatuksen laadun kehittämisen näkökulmasta. Tutkimuksen avulla voidaan kiinnittää huomiota varhaiskasvatuksen opettajien työskentelyyn ja asemaan varhaiskasvatuksessa sekä parantaa varhaiskasvatuksen ja pedagogiikan laatua. Varhaiskasvatuksen opettajia voidaan tutkimuksen avulla tukea paremmin työssään ja pedagogisessa johtajuudessa.

2 Teoreettinen tausta

2.1 Varhaiskasvatuksen perustehtävä ja pedagogiikka

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2018) on velvoittava varhaiskasvatuksen toteuttamista ohjaava asiakirja. Sen tarkoituksena on tukea ja ohjata varhaiskasvatuksen järjestämistä, toteuttamista ja kehittämistä. Se myös edistää yhdenvertaisen ja laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumista Suomessa. Varhaiskasvatuksen järjestämistä ohjaavat velvoitteet perustuvat Suomen perustuslakiin, varhaiskasvatukseen ja päivähoitolaista annettuun asetukseen sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin. Varhaiskasvatussuunnitelman kokonaisuus on komitasoinen: siihen kuuluvat valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat ja lasten varhaiskasvatussuunnitelmat. (Opetushallitus 2018, 8.)

Varhaiskasvatuksen tarkoituksena on tukea ja täydentää kotien kasvatustehtävää ja vastata omalta osaltaan lasten hyvinvoinnista. Osana suomalaista koulutusjärjestelmää varhaiskasvatus on tärkeä vaihe lapsen elämän ja oppimisen kannalta. Myös esiopetus kuuluu osaksi varhaiskasvatusta. Yhteiskunnallisena palveluna varhaiskasvatuksella on monia tehtäviä. Sen tehtävänä on edistää lasten kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä ja oppimista yhteistyössä huoltajien kanssa. Varhaiskasvatus edistää lasten tasa-arvoa sekä on yhdenvertaisuutta edistävä ja syrjäytymistä ehkäisevä palvelu. Erilaiset tiedot ja taidot, joita lapset oppivat varhaiskasvatuksessa, vahvistavat lasten osallisuutta ja aktiivista toimijuutta yhteiskunnassa. (Opetushallitus 2018, 8, 14.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa korostuu erityisesti pedagogiikka varhaiskasvatuksen toteuttamisessa. Alilan ja Ukkonen-Mikkolan (2018, 79) tutkimuksen mukaan käsitteet, kuten pedagogiikka, elävät ajassa ja kehittyvät muutoksissa. Pedagogiikka varhaiskasvatuksessa määrittyy suhteessa kulttuuriin, historiallisiin, sosiaalisiin ja yhteiskunnallisiin tekijöihin. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2018, 8–14, 22)

mukaan varhaiskasvatuksella tarkoitetaan suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta. Siinä painottuu erityisesti pedagogiikka. Suunnitelmassa pedagogiikalla tarkoitetaan:

”monitieteiseen, erityisesti kasvatus- ja varhaiskasvatustieteelliseen tietoon perustuvaa, ammatillisesti johdettua ja ammattihenkilöstön toteuttamaa suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa lasten hyvinvoinnin ja oppimisen toteutumiseksi. Se näkyy varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa, oppimisympäristöissä sekä kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuudessa.” (Opetushallitus 2018, 22)

Alila ja Ukkonen-Mikkola (2018, 78–79) ovat määritelleet varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa käsiteanalyysin avulla ja tarkastelevat varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa viiden aspektin näkökulmasta. Aspektit ovat tieteenala-aspekti ja rakenteellinen, tavoitteellinen, toiminnallinen sekä ammatillinen aspekti. Pedagogiikan määrittelyssä on huomioitu kaikki heidän löytämänsä viisi aspektia. Heidän mukaansa varhaiskasvatuksen pedagogiikka on tavoitteellista ja suunnitelmallista toimintaa, joka pohjautuu kasvattajan ja lapsen väliseen vuorovaikutukseen. Se määritellään myös institutionaalisena ja ammatillisena toimintana, jolla pyritään tietoisesti vaikuttamaan lapsen kehitykseen, oppimiseen ja hyvinvointiin.

Varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa toteutetaan tiede- ja tutkimusperustaisesti varhaiskasvatuksen sisältöjen, tavoitteiden, menetelmien ja oppimisympäristöjen avulla. Pedagogiikkaa toteutetaan myös toimintakulttuurin kokoaikaisen kehittämisen ja arvioinnin sekä toiminnan dokumentoinnin ja havainnoinnin kautta. Sitä toteutetaan yhteistyössä vanhempien ja muiden asiantuntijoiden kanssa korostaen leikkiä sekä lapsen aktiivisuutta ja osallisuutta. (Alila & Ukkonen-Mikkola 2018, 79.) Varhaiskasvatuksen kokonaisuudessa painottuva pedagogiikka edellyttää pedagogista asiantuntemusta. Se edellyttää myös, että varhaiskasvatuksen henkilöstöllä tulee olla yhteinen ymmärrys siitä, miten lasten oppimista ja hyvinvointia voidaan edistää parhain mahdollisin tavoin. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ja varhaiskasvatustaki korostavat varhaiskasvatuksen opettajan pedagogista vastuuta varhaiskasvatuksen suunnittelussa, toteuttamisessa ja arvioinnissa. (Opetushallitus 2018, 20.)

Pedagoginen toiminta tapahtuu henkilöstön ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa ja yhteisessä toiminnassa. Toisiaan täydentävät lasten omaehtoinen, henkilöstön ja lasten yhdessä ideoima sekä henkilöstön johdolla suunniteltu toiminta. Pedagoginen toiminta läpäisee varhaiskasvatuksessa kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuuden. (Opetushallitus 2018, 22.)

2.2 Käsitteiden määrittelyä: *leadership*, *management* ja *administration*

Varhaiskasvatuksen johtajuuden tutkimukseen on vakiintunut tiettyjä käsitteitä johtajuus -ilmiön tarkastelemiseksi. Käsittelen seuraavaksi tämän tutkimuksen kannalta oleellisia käsitteitä varhaiskasvatuksen johtajuudesta, jotta tutkittavaa ilmiötä on helpompi hahmottaa. Käsitteet ovat peräisin englanninkielisistä tutkimuksista, joista avaan suomeksi tutkimuksen kannalta oleellisimmat käsitteet.

Englanninkielisessä johtajuuden tutkimuksessa käytetään käsitteitä *leadership*, *management* ja *administration* (mm. Ebbeck & Waniganayake 2013, Rodd 2013). Käsitteiden suhdetta ja eroa toisiinsa ei ole yleisesti määritelty eri tutkijoiden keskuudessa. Suomenkielessä eroa *leadership*in ja *management*in välille on hankalaa muodostaa, mutta *leadership* -käsitettä voidaan pitää yläkäsitteenä. Käsitteen *leadership* voidaan ajatella kuvaavan suomenkielessä johtajuutta kun taas *administration* -käsitteen voidaan katsoa tarkoittavan ja kuvaavan suomenkielessä hallinnointia. (Ebbeck & Waniganayake 2013, 10.) Käsitteenä *management* kuvaa puolestaan enemmän päivittäisiä johtamistoimia, jolla pyritään päivittäisten asioiden hoitamiseen ja organisaation toiminnan ylläpitoon (Rodd 2013, 19–20). Hujalan (2013) mukaan *management* on perinteisempi käsite johtajuudesta ja sitä ei ole tarkoitus korvata *leadership* käsitteellä. Hänen mukaansa *leadership* täydentää ja pitää sisällään *management* käsitteen.

Ebbeck ja Waniganayake (2013, 11) katsovat johtajuuden keskittyvän pitkäaikaisiin tavoitteisiin ja päämääriin sisältäen selkeän näkemyksen ja kehityksen organisaation tulevaisuudesta. Hujalan, Waniganayaken ja Roddin (2013, 15) mukaan johtajuus tukee varhaiskasvatusorganisaatiota tavoitteiden saavuttamisessa ja täyttää keskeisimmät tehtävät kasvatuksessa ja hoidossa. Heidän mukaansa johtajuuden katsotaan olevan myös jaettu oppimisprosessi, jossa kaikki organisaation toimijat, niin lapset, vanhemmat ja henkilöstö, ovat osallisina johtajuuteen.

2.3 Johtajuus varhaiskasvatuksessa

Kansainvälisessä johtajuus tutkimuksessa, jonka osana myös tämä tutkimus on tehty, on koottu tutkimuksessa mukana olevien Suomen, USA:n, Singaporen Saksan, Japanin ja Etelä Afrikan välillä vertaileva artikkeli kunkin maan varhaiskasvatuksen johtajuuden tutkimuksista. Tutkimuksessa selvisi, että kaikissa maissa laadukkaan varhaiskasvatuksen toteuttaminen nähdään johtamisen tavoitteena. Kaikissa maissa myös kiinnostus varhaiskasvatusta kohtaan on lisääntynyt. Tällä hetkellä kuitenkin Suomessa ja USA:ssa on tehty eniten johtajuuteen keskittyvää tutkimusta varhaiskasvatuksen osalta. (Fonsén, Varpanen, Strehmel, Kawakita, Inoue, et.al. 2019.) Hujalan, Heikan & Halttusen (2017, 288) mukaan vuonna 2016 varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteet uudistui ensimmäistä kertaa niin, että siitä tuli varhaiskasvatuksen toteuttamista ohjaava asiakirja. Heidän mukaansa se ensimmäistä kertaa varhaiskasvatuksen historiassa määritteli selkeästi johtajuuden sekä antoi vahvan perustan johtajan työlle ja lisäsi vastuuta koko ammattihenkilöstön osallistumisesta johtajuuteen.

Johtajuus ja pedagogiikan kehittäminen varhaiskasvatuksessa on varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa vahvasti rakennettu toimintakulttuuri - käsitteen ympärille. Johtaminen vaikuttaa keskeisesti toimintakulttuuriin. (Hujala, Heikka & Halttunen 2017, 288.) Toimintakulttuuri on historiallisesti ja kulttuurisesti muotoutunut tapa toimia, jota yhteisön vuorovaikutus muokkaa. Varhaiskasvatuksessa johtavien henkilöiden sekä sen järjestäjän tehtävänä on luoda toimintakulttuurin kehitykselle sekä arvioinnille edellytykset

varhaiskasvatussyksiköissä ja varhaiskasvatuksen eri muodoissa. Kaikkien työtapojen tulee tukea lasten kehitystä ja oppimista. Toimintakulttuurilla on keskeinen vaikutus varhaiskasvatustoiminnan laadukkuuteen ja sen kehittäminen vaatii pedagogista johtamista. (Opetushallitus 2018, 28.)

Johtajuus ilmiönä on melko vaihtelevasti määritelty. Se ei ole pelkästään yksi käsite, vaan se on johtajuus -ilmiön lähestymistavoista muodostuva joukko erilaisia määrittelyjä johtajuudelle. (Nivala 1999, 1.) Erilaiset johtajuusteoriat tarjoavat erilaisia tarkastelukulmia johtajuudelle. Parhaillaan niiden avulla voidaan tarkastella johtajuuden eri puolia. Johtamisesta on kuitenkin vaikea laatia yleistä teoriaa, jotka olisivat relevantteja ja oikeita kaikkina aikoina jokaisessa työyhteisössä. Erilaiset organisaatiot vaativat erilaista johtamista ja johtajuutta. (Juuti 2013, 28.)

Myös varhaiskasvatuksessa johtajuutta tulee tarkastella juuri sen omassa kontekstissaan. Hujalan ym. (2013, 15) mukaan varhaiskasvatuksen johtajuudelle ei ole olemassa yhtä oikeaa teoriaa tai toteuttamistapaa, joka olisi yleisesti hyväksytty. Varhaiskasvatuksen johtajuus on monitasoinen teoreettinen ilmiö ja johtajuus käsitteenä on vielä melko uusi varhaiskasvatuksen johtajuudessa. Sitä ei heidän mukaansa ole välttämättä vielä täysin ymmärretty varhaiskasvatuksen kontekstissa.

Rodd (2013, 33), joka on tutkinut laajasti varhaiskasvatuksen johtajuutta, määrittelee johtajuuden olevan kokonaisvaltainen, moniulotteinen, monikerroksinen ja monimutkainen ilmiö, jonka on vaikuttaakseen sulaututtava kontekstiin. Aikaisempi, johtaja keskeinen ja yhteen henkilöön keskittynyt johtajuusnäkemys on korvautunut nykyaikaisemmalla näkemyksellä tehokkaalla johtamisella, jossa johtajuutta jaetaan yksiköille ja tiimeille. Hujalan (2013) mukaan varhaiskasvatuksen johtajuuden perusta on varhaiskasvatuksen perustehtävässä eli missiossa. Toimivassa johtajuudessa organisaation visio, missio, ydintoiminnot ja niiden johtaminen ovat toisistaan riippuvia. Johtamistyön tehtävänä on huolehtia ydintoimintojen laadusta ja vastata varhaiskasvatuksen kehittämisestä yhteisen vision mukaisesti.

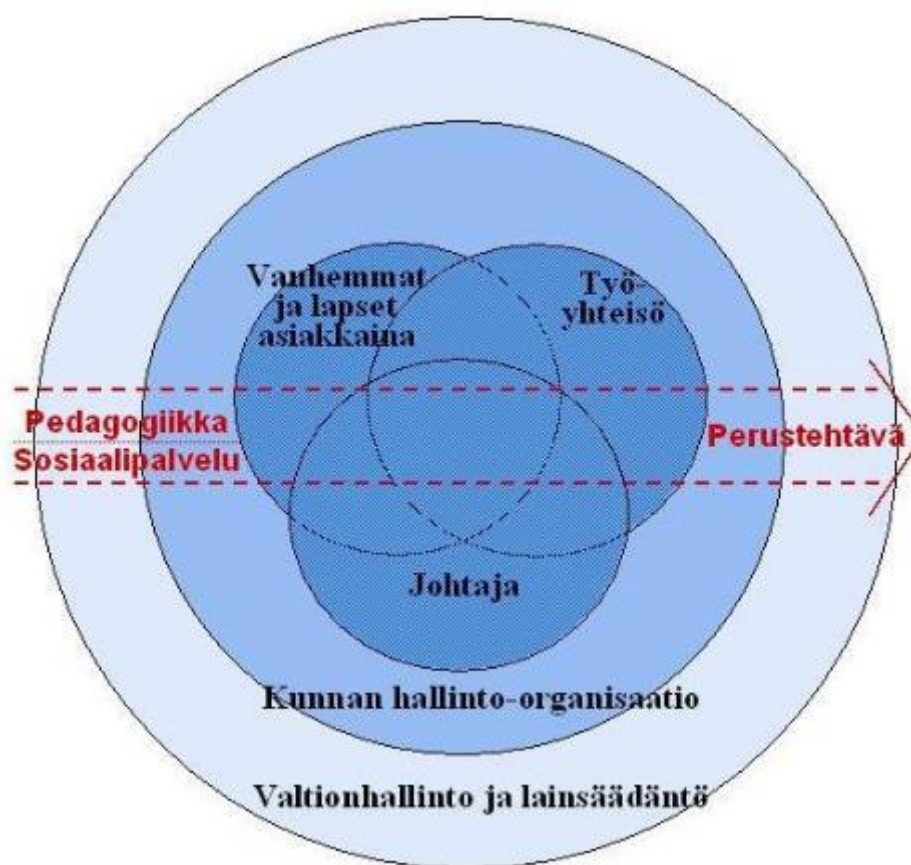
2.3.1 Varhaiskasvatuksen johtajuuden kontekstuaalinen malli

Varhaiskasvatuksen johtajuutta tarkastellessa on otettava huomioon varhaiskasvatuksen johtajuuden rakenteelle ominaiset tekijät. Nivala (1999) on luonut kontekstuaalisen mallin varhaiskasvatuksen johtajuudesta (Kuvio 1). Kontekstuaalisen mallin avulla voidaan jäsentää varhaiskasvatuksen johtajuuden toimintaympäristöä. Mallin avulla voidaan tarkastella myös varhaiskasvatuksen opettajan asemaa suhteessa varhaiskasvatuksen johtajuuden toimintaympäristöön.

Nivalan (1999, 83–85) malli perustuu Brofenbrennerin ekologisen teorian pohjalta muodostetulle kontekstuaalisen kasvun teorialle. Päiväkodinjohtajuuden kontekstuaalinen malli jakautuu mikro- ja makrotasoihin. Nimestään huolimatta mallin keskiössä ei ole päiväkodinjohtaja vaan substanssi, johon johtamistoiminta kohdistuu. Tällä tarkoitetaan varhaiskasvatuksen perustehtävää. Mikrotaso tarkoittaa johtamisen lähipiiriä, jossa toimivat johtaja, työyhteisö sekä lapset ja perheet. Makrotasolla johtajuutta määrittävät yhteiskunnallinen arvomaailma ja institutionaaliset rakenteet. Näiden välissä on eksosysteemi, johon kuuluu kunnan hallinto-organisaatiot sekä perheiden, henkilöstön ja johtajan elinympäristö. Näiden kolmen tason välillä vuorovaikutus ja yhteistyö ovat tärkeitä ja mallissa niitä kuvataan mesosysteemin käsitteellä.

Kontekstuaalinen johtajuusmalli rakentaa puitteet toimijoille varhaiskasvatuksen johtajuudessa ja johtamisessa. Nivalan kontekstuaalisessa johtamismallissa johtajuutta pidetään sosiaalisesti rakennettuna, tilannekohtaisena ja tulkittavana ilmiönä. (Hujala 2013, 54.) Organisaatio nähdään ennen kaikkea vuorovaikutuksellisenä (Nivala 1999). Johtajuuteen vaikuttavat yhteiskunnalliset toimet ja toimintaympäristö sekä sen perinteet ja odotukset. Varhaiskasvatuksessa se tarkoittaa, että useampi varhaiskasvatukseen osallistuva henkilö, kuten johtajat, työyhteisö, perheet ja lapset, vaikuttavat varhaiskasvatukseen yhteiskunnallisesti. (Hujala 2013, 54.)

Varhaiskasvatuksen johtajuudelle voidaan asettaa kolme ulottuvuutta. Ensimmäisenä ulottuvuutena on varhaiskasvatuksen perustehtävä, joka luo perustan päätavoitteille ja johtajuudelle. Toinen ulottuvuus on johtajan johtamisen perustehtävät ja hallinnolliset tavoitteet. Kolmantena ulottuvuutena on organisaation visio. (Hujala 2013, 53–54.) Näitä kolmea ulottuvuutta yhdistää organisaation strategiatyö. Johtaminen rakentuu perustehtävälle ja johtajuuden tehtävä on viedä perustehtävää eteenpäin. Johtajuudessa rakennetaan visionäärisesti tulevaisuutta perustehtäväpohjaisesti. Malli kuvaa johtamistyön rakentumista johtajuuden kokonaiskentässä. (Hujala ym. 2017, 290.)



Kuvio 1. Varhaiskasvatuksen johtajuuden kontekstuaalinen malli (Nivala 1999; Hujala 2004)

Varhaiskasvatuksen opettaja työskentelee mallin mikrotasossa varhaiskasvatustoiminnan toteuttamisen ytimessä. Mikrotasoon kuuluvat johtaja, työyhteisö, lapset ja perheet. Heikan (2014) väitöskirjatutkimuksen

mukaan pedagoginen johtajuus on johtajuuden tärkein tehtävä. Pedagoginen johtajuus korostuu käytännön johtamistyössä varhaiskasvatussuunnitelmatyön ja pedagogiikan kehittämisen kannalta. Mikrotasolla tämä toteutuu varhaiskasvatuksen opettajien ja päiväkodin johtajien pedagogisessa suunnittelussa ja kehittämistyössä, kun taas makrotasolla pedagoginen johtajuus tapahtuu kuntien varhaiskasvatuksen johtajien ja lautakuntien toiminnassa ja päätöksen teossa. Tutkimus osoittaa, että mikro- ja makrotasojen yhteistyö ja niiden toimien liittyminen toisiinsa koetaan riittämättömäksi. Yhteistyö on tärkeää tasojen välillä, jotta yhteisiin päämääriin voidaan pyrkiä varhaiskasvatuksessa.

2.4 Jaettu pedagoginen johtajuus

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2018) ja varhaiskasvatustyön suunnitteluun, toteuttamiseen, arviointiin ja kehittämiseen. Tämä vaatii pedagogista johtamista, jotta ne muotoutuvat varhaiskasvatustyön perustaksi. Laajasti määriteltynä ja katsottuna pedagoginen johtaminen sisältää toimenpiteet, joilla rakennetaan henkilöstön työolosuhteita, pedagogista osaamista ja edistetään laadukasta toimintaa. (Hujala, ym. 2017, 288.)

Pedagogisen johtajuuden ja jaetun johtajuuden näkemysten yhdistämisellä voidaan luoda käsitys jaetusta pedagogisesta johtajuudesta. Yhdistämällä jaetun johtajuuden ja pedagogisen johtajuuden näkökulmat on johtajuus painottunut vuorovaikutuksellisesti ja organisaatiotasoisemmin. Se kohdistuu ennen kaikkea organisaation pedagogiseen perustehtävään. (Heikka & Waniganayake 2011.) Kontekstuaalisesti rakentuvan johtajuusmallin mukaan johtaja vastaa varhaiskasvatuksen johtamistyöstä, mutta johtajuus nähdään yhteisvastuuna pedagogisten prosessien kehittämisestä. Siihen osallistuu koko työyhteisö. Haasteena Hujala (2013) näkee varhaiskasvatuksen perustehtävän selkiyttämisen niin, että työyhteisöllä ja johtajalla on siitä jaettu yhteinen

näkemys. Yhteinen näkemys auttaa hänen mukaansa työskentelyssä perustehtävän mukaisesti ja kohti varhaiskasvatusta kehittävää visiota.

Heikka (2014, 38) käsittelee jaetun johtajuuden ulottuvuuksia väitöstutkimuksessaan. Jaettuun pedagogiseen johtajuuteen osallistuu jaetun johtajuuden periaatteiden mukaan useat henkilöt organisaatiossa. Tutkimuksessa selvisi, että vastuut voidaan jakaa varhaiskasvatuksessa henkilöiden asiantuntemuksen mukaan ja käsiteltävänä olevasta tehtävästä riippuen. Tutkimuksen artikkeleissa korostettiin opettajan roolia pedagogisessa johtajuudessa sekä oppimista kasvatusyhteisöissä. Opettajat nähdään tärkeinä päätöksen tekijöinä sekä pedagogiikan rakentajina yksittäisille oppijoille.

Seuraavaksi käsittelen jaettua johtajuutta ja pedagogista johtajuutta erillisinä käsitteinä avatakseni ilmiötä tarkemmin.

2.4.1 Jaettu johtajuus

Perinteisemmästä johtajuuteen ja johtajaan kohdistuvasta tutkimuksesta poiketen tutkijat ovat olleet kiinnostuneita toisenlaisesta tavasta tarkastella johtajuutta. Jaetussa johtajuudessa eri tutkijat (mm. Gronn, Spillane, Harris, Heikka) tarkastelevat johtajuutta ilmiönä, jota voidaan jakaa organisaatiossa. Sitä ei nähdä vain yksilön ominaisuutena. Juutin (2013, 14) mukaan organisaatioympäristöt, työssä käytetty tekniikka, ihmisten koulutustaso ja asiakkaiden odotukset ovat muuttuneet paljon ajasta, johon perinteiset johtamisen ja organisoitumisen mallit on luotu. Hänen mukaansa usein paras tietämys erilaisista ja keskeisistä asioista organisaation kannalta on hajautunut laajalle organisaatiossa. Johtajakeskeisessä ajattelutavassa organisaation eri puolilla oleva asiantuntemus jää hyödyntämättä.

Johdon asettamilla päämäärillä ei ole merkitystä, mikäli niitä ei saada organisaatiossa työskentelevien työn päämääriksi ja työtä ohjaaviksi periaatteiksi (Juuti 2013, 77). Varhaiskasvatuksessa jaettua johtajuutta tutkineiden Ebbeckin ja Waniganayaken (2013) mukaan johtajuutta ei voida

katsoa olevan vain yhdellä organisaation jäsenellä. Päiväkodin johtajalla on päävastuu organisaation toiminnasta, mutta vastuuta toiminnasta tulee jakaa. Yhdessä työskentely, taitojen ja kokemusten jakaminen sekä asiantuntijuuden jakaminen organisaatiossa takaa sen onnistuneen toiminnan. (Ebbeck & Waniganayake 2013,12–13.) Jaettu johtajuus ei poista johtajan kokonaisvastuuta, vaikka johtajuus jakautuu organisaation eri tasoille vastuun kantona oman perustehtävän toteuttamisen laadusta (Fonsén 2014, 104). Johtajan merkityksen vähentäminen ei ole jaetun johtajuuden tarkoitus. Sitä voidaan pitää johtamisen ominaisuutena ja strategiana. (Spillane 2005.)

Jaettua johtajuutta koulumaailmassa tutkinut Spillane (2005, 144–149) käsittää jaetun johtajuuden olevan tulosta vuorovaikutuksesta johtajan, alaisten ja vallitsevien olosuhteiden välillä. Jaettu johtajuus koostuu näistä kolmesta komponentista, jotka toimivat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Johtajuuteen osallistuu sekä ei-muodollisen että muodollisen johtajuuden omaavia henkilöitä. Johtajuutta ei toteuteta vain alaisten vuoksi vaan johtajuudella on päämäärä. Johtajuuden kannalta alaiset ovat yksi johtajuuden toteuttamisen elementti.

Gronn (2002, 428–432) näkee, ettei johtajuus ole vain yksilön ominaisuus. Hänen mukaansa jaetussa johtajuudessa on oleellista koko organisaation yksilöiden toimijuus ja toimijoiden yhteistyö kollektiivisesti yhteisen päämäärän eteen. Tähän liittyy kiinteästi organisaatiossa oleva asiantuntijuus. Yhteistoimintamuodot voidaan jakaa kolmeen eri muotoon: spontaaniin yhteistyöhön, intuitiivisiin työsuhteisiin sekä institutionaalsiin käytäntöihin. Spontaani yhteistyö syntyy kun eri asiantuntijuuden ja taidot omaavat henkilöt yhdistävät osaamisensa. Intuitiivinen työsuhte syntyy tiiviissä yhteistyössä toimijoiden välillä pidemmän ajan kuluessa. Rakenteiden järjestelyillä, esimerkiksi tiimien muodostamisella, on tarkoituksena säännellä hajautettua toimintaa organisaatiossa. Myös Spillane, Halverson, Diamond (2001, 25) käsittelevät jaettua johtajuutta jaetun asiantuntijuuden näkökulmasta. Asiantuntijuutta jakamalla ja hyödyntämällä erilaista osaamista jaetun johtajuuden avulla tuodaan erilaista tietoa ja taitoja työtehtäviin.

Varhaiskasvatuksen johtajuutta tutkinut Rodd (2013, 23–27) katsoo, että eri henkilöt voivat ottaa johtajuutta ja vastuuta organisaatiossa. Varhaiskasvatuksen johtajuuden monipuolinen ja monimutkainenkin luonne korostaa, että johtajuutta on tarkasteltava hajautettuna prosessina. Hän korostaa varhaiskasvatuksen johtajuudessa yhteistyötä ja sosiaalista vuorovaikutusta, jossa organisaation jäsenet osallistuvat ja sitoutuvat varhaiskasvatuksen johtajuuteen. Tällainen toiminta lisää varhaiskasvatuksen johtajuuden tehokkuutta. Myös Hujala ym. (2017, 288) näkevät varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden antaman viestin varhaiskasvatuksen johtajuudesta olevan laajempi kuin vain johtajan vastuulla oleva johtamistyö. Kaikilla kasvatustyöhön osallistuvilla on ammatillinen vastuu lasten hyvinvoinnista ja oppimisesta.

Jaettu johtajuus nähdään vahvasti sitoutumisena yhteisesti päätettyihin arvoihin ja toimintatapoihin. Jaettu johtajuus on osa organisaation kulttuuria. Siinä jokaiselle työntekijälle kuuluu vastuu ja oikeus osallisuudesta pedagogiikan suunnitteluun ja sen toteuttamiseen. Pedagogisen näkökulman toteutumista pidetään laadun takeena. Henkilöstön ja jokaisen ammattiryhmän panos on tärkeää laadukkaan varhaiskasvatuksen toteuttamiseksi. (Fonsén 2014, 104.)

Varhaiskasvatuksessa jaettu pedagoginen johtajuus on yhteydessä lasten oppimiseen, varhaiskasvatuksen ammattitaidon rakentumiseen sekä arvoihin ja uskomuksiin koulutuksesta laajemmin yhteiskunnassa. Varhaiskasvatuksen asetuksissa pedagoginen johtajuus tarkoittaa vastuunottamista jaetusta ymmärryksestä pienten lasten oppimisesta ja sen tavoista sekä opetuksesta. Opettajilla on tärkeä rooli ja vastuu varmistaa, että pedagogiikka kohtaa lasten kiinnostusten, taitojen ja tarpeiden kanssa. Johtajien tehtävänä on vastata sellaisen yhteisön luomisesta, joka edistää oppimista sekä vuorovaikutusta, ja jossa vastuut on jaettu opettajien, lasten, perheiden ja yhteisön kesken. (Heikka 2014, 38.) Johtajaa pidetään lopullisena vastuunkantajana ja hänen tehtävänsä on arvioida milloin pedagogista johtajuutta jaetaan missäkin asiassa henkilöstön jäsenille. Tärkeää on toiminnan organisoinnista vastaaminen, mutta myös henkilöstön osallistaminen ja kuuleminen. (Fonsén 2014, 115.)

2.4.2 Pedagoginen johtajuus

Pedagogista johtajuutta voidaan pitää laajana ilmiönä varhaiskasvatuksessa. Pedagogisessa johtajuudessa katsotaan olevan kyse henkilöstön oppimisen johtamisesta sekä koko organisaation toimintakulttuurin johtamisesta, joihin pohjana käytetään pedagogista näkökulmaa arvopohjana. (Fonsén 2014, 99.) Pedagogisessa johtajuudessa kannetaan samanaikaisesti vastuu pedagogiikan laadusta ja sen kehittämisestä jaetun johtajuuden mukaisesti yhdessä henkilöstön kanssa. (Fonsén ja Parrila 2016, 24.)

Pedagoginen johtajuus nostaa keskiöön myös varhaiskasvatuksen sisällöllisen kehittämisen. Pedagogisen johtajuuden aluetta voidaan pitää vielä varsin tutkimattomana, mutta viimeaikaiset tutkimukset ovat nostaneet esiin tulokinnan liittyvän varhaiskasvatuksen johtamiseen. (Hujala ym. 2017, 292.) Heikan ja Waniganayaken (2011, 510) mukaan lapsen oppiminen ja kehitys sekä kasvatusyhteisön osaamisen lisääminen on pedagogisessa johtajuudessa keskeistä. Myös Fonsén ja Parrila (2016, 24) katsovat pedagogisen johtamisen päätavoitteena olevan lapsen hyvä kasvu, oppiminen ja hyvinvointi. Nimensä mukaisesti pedagoginen johtaminen keskittyy siis pedagogiikan ja sen kehittämisen johtamiseen.

Pedagogisen johtamisen voidaan katsoa olevan yhteydessä lasten oppimiseen, mutta myös varhaiskasvatuksen osaamisen lisäämiseen sekä uskomuksiin ja arvoihin kasvatuksesta laajemmin yhteiskunnassa. (Heikka ja Waniganayake 2011, 510.) Koulumaailmassa pedagogista johtajuutta tutkinut Sergiovanni (1998, 38) tuo esille pedagogisen johtajuuden suhteen oppimiseen, sillä hän näkee, että sen avulla voidaan kehittää lapsen inhimillistä pääomaa. Heikan ja Waniganayaken (2011, 510) mukaan johtajat ovat vastuussa oppimisen ja kommunikaatiota edistävän yhteisön luomisesta sekä vastuiden jakamisesta opettajien, lasten, perheiden ja yhteisön kesken.

Pedagogiseen johtamiseen liittyy oleellisesti myös pedagogisia arvo- ja tavoitekeskusteluja sekä niiden ylläpitoa (Fonsén 2014; Heikka & Waniganayake 2011, 510). Fonsénin (2014, 99) väitöskirjatutkimuksessa

pedagogisen johtajuuden koetaan olevan varhaiskasvatustoiminnasta vastaavien henkilöiden mukaan kaiken johtamistoiminnan läpäisemä arvokysymys. Se näkyy kaikessa päätöksenteossa arvovalintana ja kattaa päiväkodin johtajan kaikki johtamistoiminnan osa-alueet henkilöstöjohtamisesta rekrytointiin, osaamisen johtamiseen, palvelujohtamiseen sekä hoidon, kasvatus- ja opetustoiminnan johtamiseen. Se on laadukkaan varhaiskasvatuksen ja lapsen edun ajamista kaiken toiminnan ja päätöksen teon ensisijaisina vaikuttimina.

Pedagoginen johtajuus on myös vastuuta pedagogisen näkökulman tuomisesta keskusteluun. Pedagoginen johtajuus on vastuuta varhaiskasvatuksen laadusta ja toiminnan ammatillisuudesta yksiköissä. Lisäksi se on jatkuvaa keskustelun ylläpitoa toiminnan periaatteista, sen arviointia ja kehittämistä sekä ammatillisuuden ylläpitoa. Eri toimijat näkevätkin keskusteluilla olevan suuren merkityksen pedagogisessa johtajuudessa. Näin tuodaan yhteistä kulttuuria ja kasvatusnäkemystä näkyväksi ja henkilöstö voidaan sitouttaa siihen. Esimiehen on tärkeää kuunnella yhteisöä ja tuntea yhteisö. Yhteistyö sekä yhteisöllisyys henkilökunnan kesken ovat tärkeä voimavara. (Fonsén 2014, 101–103.)

Pedagogiikka tarvitsee johtamista, sillä muuten kasvatuksellisen ja tavoitteellisen toiminnan väljähtymisen uhka on suuri. Pedagogiikan johtaminen vaatii johtajalta vahvaa substanssin hallintaa eli vahvaa pedagogista tietämystä ja osaamista. (Fonsén 2014, 106–108.) Pedagoginen johtajuus on vastuunottamista jaetusta ymmärryksestä tavoitteita sekä menetelmiä lasten oppimista ja opettamista kohtaan. Opettajilla on pedagogisessa johtamisessa tärkeä rooli ja myös heidän osallistuminen pedagogiseen johtajuuteen nähdään tärkeänä. (Heikka & Waniganayake 2011, 510.)

2.5 Varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuus ja työnkuva

Varhaiskasvatuslain mukaan päiväkodissa kasvatus-, opetus ja hoitotehtävissä toimivilla henkilöillä tulee olla vähintään kahdella kolmasosalla

varhaiskasvatuksen opettajan tai sosionomin kelpoisuus vuoteen 2030 mennessä. Heistä vähintään puolella tulee olla varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuus. Tällä hetkellä päiväkodeissa vähintään kolmanneksella tulee olla varhaiskasvatuksen opettajan tai sosionomin pätevyys. (Varhaiskasvatustalaki 540/2018, 74§.) Esiopettajana toimimiseen vaaditaan kasvatustieteen kandidaatin tai luokanopettajan pätevyys (Asetus opetustoimen henkilöiden kelpoisuusvaatimuksista 986/1998, 7§).

Varhaiskasvatuksen opettajan tehtävissä toimimisen kelpoisuusvaatimuksena on vähintään kasvatustieteen kandidaatin tutkinnon suorittaminen (varhaiskasvatustalaki 540/2018, 26 §). Karilan (2016, 25–26) mukaan useat tutkimukset ovat osoittaneet, että varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutuksella on vaikutusta lasten kehittymisen ja oppimisen näkökulmasta, sillä riittävään ammattitaitoon tarvitaan varhaiskasvatukseen paneutuva sekä riittävän tasoinen ja laajuinen koulutus.

2.5.1 Varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen vastuu

Päiväkotien henkilöstön moniammatillisuus nähdään laadukkaana varhaiskasvatuksen voimavarana silloin, kun kaikkien osaaminen on käytössä sekä tehtävät, vastuut ja ammattiroolit toteutuvat tarkoituksenmukaisella tavalla. Varhaiskasvatustalissa korostetaan pedagogiikan merkitystä ja varhaiskasvatuksen opettajan pedagogista vastuuta. (Opetushallitus 2018, 17.)

Varhaiskasvatuksessa jokaisen ammattiryhmän osaaminen kattaa varhaiskasvatustyöneettiset periaatteet, toimintaympäristön ja perustehtävien tulkintaan liittyvän osaamisen sekä yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvän osaamisen. Siihen kuuluu myös valmius jatkuvaan osaamisen ylläpitoon ja kehittämiseen. Lisäksi kaikilta odotetaan substanssin hallintaa, mutta sen voidaan katsoa olevan eri ammattiryhmillä eritasoista ja eri tavoin painottunutta. (Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017, 70–71.)

Varhaiskasvatuksen opettajat ovat päiväkodin lapsiryhmän henkilöstön tiiminvetäjiä ja he vastaavat pedagogiikasta sekä toiminnasta lapsiryhmässä. Yhteistyössä muun kasvattajatiimin kanssa varhaiskasvatuksen opettajat ottavat käyttöön koko tiimin osaamisen, taidot ja menetelmät laadukkaan sekä pedagogisesti painottuneen varhaiskasvatuksen toteuttamiseksi. Toiminnan arviointi lapsiryhmässä suhteessa varhaiskasvatuksen asetuksiin tapahtuu opettajien johdolla. (Heinonen, Iivonen, Korhonen, Lahtinen, Muuronen et. al. 2016, 82.)

Varhaiskasvatuslaissa (540/2018) korostuu aiempaa pedagogisemmat tavoitteet varhaiskasvatukselle. Varhaiskasvatuksen opettajan erityisosaaminen nähdään erityisesti opetus- ja opetussuunnitelmaosaamisena, pedagogisen johtamisen alueilla sekä yhteistyöosaamisena erilaisten kasvatuksellisten ja koulutuksellisten jatkumoiden näkökulmasta. Lisäksi erityisosaamiseen katsotaan kuuluvaksi kasvatusosaamisen lisäksi lasten kehitykseen ja oppimisen tukeen liittyvä osaaminen. (Karila ym. 2017, 73–76.) Varhaiskasvatuksen opettajalla on kokonaisvastuu lapsiryhmän toiminnan suunnittelusta, toiminnan suunnitelmallisuuden ja tavoitteellisuuden toteutumisesta sekä toiminnan arvioinnista ja kehittämisestä. Varhaiskasvatuksen opettajat, lastenhoitajat ja muu varhaiskasvatuksen henkilöstö suunnittelee ja toteuttaa toimintaa yhdessä. (Opetushallitus 2018, 17.)

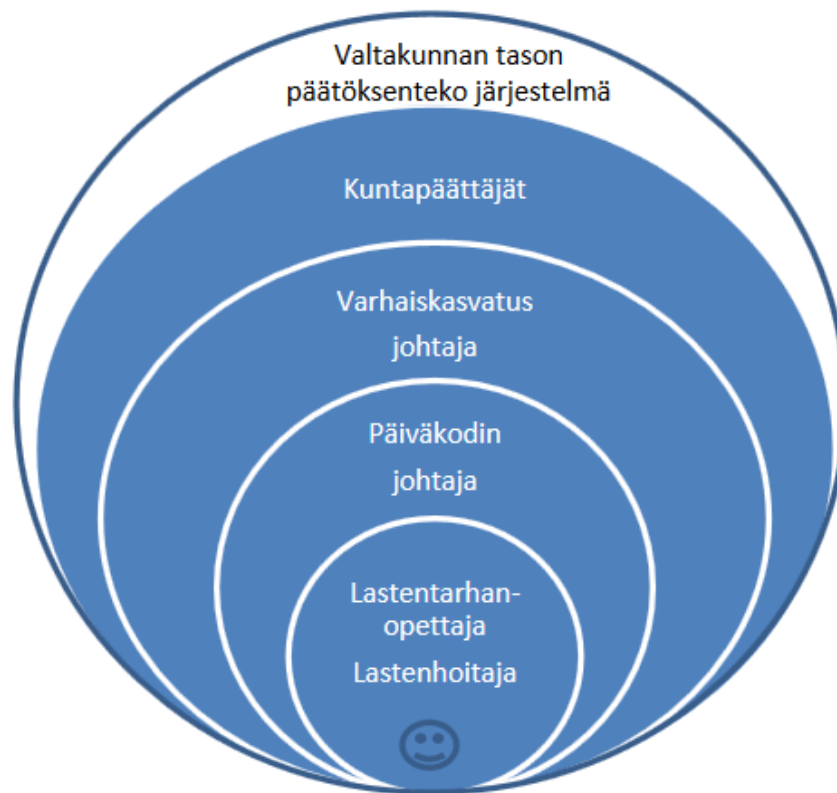
Varhaiskasvatuslain (540/2018, 7a§) mukaan varhaiskasvatuksen opettaja vastaa myös lapsen henkilökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman laatimisesta ja arvioinnista. Opettajan johdolla tapahtuva suunnitelmien todentuminen lapsiryhmän toiminnassa vaatii suunnittelua, osaamista ja arviointia. Suunnitelmaan kirjataan lapsen oppimisen ja kehityksen tavoitteet sekä toimet niiden toteuttamiseksi. Myös tuen tarpeet, toimet tarpeiden tukemiseksi ja niiden toteutuminen kirjataan lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan. Varhaiskasvatussuunnitelman laadinta edellyttää vahvaa varhaispedagogiikan ja kehityspsykologian osaamista. (Heinonen ym. 2016, 82.)

2.5.2 Varhaiskasvatuksen opettajan positio

Fonsénin ja Parrilan (2016, 19) mukaan varhaiskasvatussuunnitelman ja varhaiskasvatustyön sisällyttämiseksi varhaiskasvatustyön suunnittelun, arvioinnin ja kehittämisen perustaksi tarvitaan toimivia johtamisen rakenteita sekä johtamisvastuiden avaamista kaikilla tasoilla. Heidän mukaansa on tärkeää selkiyttää varhaiskasvatuksen opettajien roolia johtamisrakenteiden toimivuuden kannalta. Selkiyttämistä vaativat erityisesti varhaiskasvatuksen opettajien rooli sekä heidän mahdollisuudet tulla vahvemiksi osaksi johtamisen rakenteita. Myös Heikka (2014, 85) tuo esiin väitöskirjassaan, että johtajien tulisi ottaa varhaiskasvatuksen opettajat vahvemiksi osaksi organisaatioiden pedagogista johtajuutta.

Olen aikaisemmin teoriaosioissa käsitellyt johtajuutta varhaiskasvatuksen kontekstissa. Nivalan (1999) johtajuuden kontekstuaalisessa mallissa varhaiskasvatuksen opettajan johtajuus asettuu mikrotasolle yhdessä päiväkodin johtajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien kanssa. Mikrotason pedagogisen toiminnan kehittämisen välineenä käytetään usein pedagogisia työryhmiä, joihin varhaiskasvatuksen opettajat, varhaiskasvatuksen erityisopettajat ja päiväkodin johtajat kuuluvat. Näistä käytetään yleensä nimitystä pedaryhmät. Niiden tavoitteena on tukea varhaiskasvatuksen opettajia pedagogisessa johtajuudessa kasvattajatiimissään. Tämän lisäksi myös johtajan tuki koetaan merkitykselliseksi. Mikrotasolla toimivien johtajien on myös tärkeää rohkaista ja ohjata varhaiskasvatuksen opettajia vastuuseen sekä luoda puitteet pedagogisen johtamisen jakamiselle. (Heikka 2016, 49-51.)

Varhaiskasvatuksen johtajuuden haasteena on Hujalan ym. (2017) mukaan perustehtävän selkiyttäminen ja organisaation yhteisen vision luominen sellaiseksi, että johtaja ja henkilöstö pystyvät yhdessä luomaan ja kehittämään johtajuuden rakenteita ja tehtäviä. Väitöskirjassaan Fonsén (2014, 184) kuvaa positioiden mukaan laajenevia pedagogisen johtajuuden vastuualueita (Kuvio 2).



Kuvio 2. Positioiden mukaan laajenevat pedagogisen johtajuuden vastuualueet (Fonsén 2014).

Pedagogisen johtajuuden vastuualueet laajenevat positioiden mukaisesti. Varhaiskasvatuksen opettaja kantaa pedagogisessa johtajuudessa vastuuta kasvattajatiimin ja lapsiryhmän tasoisesti. Vastuuta kannetaan myös yksittäisen lapsien tasoisesti. Lastenhoitajat kantavat myös vastuuta lapsiryhmän ja yksittäisten lasten tasolla. Varhaiskasvatusyksiköiden johtajat kantavat vastuuta yksikötasolla ja kuntatasolla vastuuta kantavat lautakunnat ja virkamiesjohto. Kaikkien tehtävänä on laadukkaasta varhaiskasvatuksen toteuttamisesta vastaaminen. (Fonsén 2014, 184.)

2.5.3 Opettajajohtajuus

Opettajajohtajuutta ja jaettua johtajuutta on tutkittu kansainvälisesti enemmän koulun puolella (mm. Spillane 2005; Harris 2003 & 2004; Spillane, Halverson &

Diamond 2015). Opettajajohtajuus on kansainvälisen koulutuksen johtamiskirjallisuudessa käytettävä käsite, jolla Heikan (2016, 54–55) mukaan viitataan varhaiskasvatuksessa ensisijaisesti opettajan pedagogiseen johtajuuteen ja vastuuseen pedagogiikasta omassa lapsiryhmässä ja kasvattajatiimissä. Käsite viittaa myös siihen, että opettaja osallistuu laajemmin johtajuuteen ja pedagogiikan kehittämiseen koko yksikössä. Keskeisenä jaetun johtajuuden ulottuvuutena opettajajohtajuus ei ole synonyymi tiimivastaavalle, varajohtajalle tai vastuuvanhaiskasvatuksen opettajalle. Opettajajohtajuutta on tutkittu muun muassa Norjassa (Bøe & Hognestad 2017) ja sen nähdään tutkimuksen mukaan edistävän jaettua pedagogista johtajuutta.

Varhaiskasvatuksen opettajan johtajuutta käsitelleen tutkimuksen (Heikka, Halttunen ja Waniganayake 2016) mukaan varhaiskasvatuksen asiakirjojen perusteella varhaiskasvatuksen opettajilla on pedagogisin rooli varhaiskasvatusyksiköissä. Tutkimuksessa painotetaan vuoden 2016, mutta sittemmin vuonna 2018 uudistunutta, varhaiskasvatussuunnitelman perusteita ja siinä opettajalle asetettua vastuuta pedagogiikasta. Varhaiskasvatuksen opettajia pidetään pedagogisina asiantuntijoina. Heillä nähdään olevan ensisijainen vastuu pedagogisesta ja opetussuunnitelmallisesta tiimityöskentelystä. Tutkimuksessa päiväkodin johtajan työ oli etäämmällä tästä päivittäisestä työstä. (Heikka, Halttunen ja Waniganayake 2016.)

Varhaiskasvatuksen johtajuudessa opettajien tärkeyttä korostetaan. Opettajat vastaavat siitä, että pedagogiikka vastaa lasten kiinnostuksen kohteita, tarpeita ja taitoja. (Heikka & Waniganayake 2011.) Heikan ym. (2016) tutkimuksen mukaan keskeisiä alueita opettajajohtajuudessa ovat kasvattajatiimien pedagoginen johtajuus, päivittäisen pedagogiikan ohjaaminen sekä kasvattajatiimin jäsenten osallistaminen ja yhteistyö. Lisäksi päivittäisten toimintojen organisointi sekä lastenhoitajien ja avustavan henkilöstön työtehtävien jakaminen kasvattajatiimissä on opettajajohtajuutta. Vaikka varhaiskasvatuksen opettaja on tiiminvetäjä, tapahtuu johtajuus usein epäsuorasti, joka viestii työn kollegiaalisesta luonteesta. Fonsénin (2014, 116) väitöskirjassa pedagoginen johtajuus näyttäytyi opettajilla ryhmätasoisena

vastuuna. Tärkeinä vastuina pidettiin kaikkien varhaiskasvatuksen osa-alueiden toteumista omassa lapsiryhmässä, lasten kehitystason seuraamista ja toiminnan vastaavuutta lasten kehitystasoon katsottuna. Jokainen työntekijä kantaa vastuun omasta ammatillisesta kompetenssistaan olemalla kiinnostunut omasta työstään ja seuraamaan alansa kehitystä. Heikan ym. (2016) mukaan ammatillisuuden ja pedagogisen kehittymisen kannalta on tärkeää, että tiimin jäsenet oppivat yhdessä ja toisiltaan. Tämä prosessi on riippuvainen opettajan valmiuksista hyödyntää osaamistaan ja johtaa moniammatillista tiimiä.

Heikan, Halttusen ja Waniganayaken (2018, 19) varhaiskasvatuksen opettajan johtajuuteen kohdistuneessa tutkimuksessa opettajat toimivat kasvattajatiimien johtajina ja tiimien jäsenet myös odottavat johtajuutta heiltä. Opettajien johtajuus keskittyi lyhyen tähtäimen suunnitelmiin sekä tiimin jäsenten tukemiseen päivittäisissä työtehtävissä. Tutkimuksessa lapsiryhmien lastenhoitajat odottavat, että opettaja asettaa tavoitteet toiminnalle ja suunnittelee päivittäisen toiminnan lapsiryhmässä. Heikan ym. (2016) tutkimuksessa päiväkotitasolla opettajajohtajuus keskittyy suunnitelmatyöhön ja pedagogiikan kehittämiseen osallistumiseen. Lisäksi opettajilla voi olla tiettyjä vastuualueita. Varhaiskasvatuksen opettajat tekevät yhteistyötä päiväkodin muiden opettajien kanssa, jakavat tietoa ja kokemuksia sekä osallistuvat aktiivisesti pedagogiseen kehittämiseen ja muutoksen edistämiseen. Kasvattajatiimin tasolla opettajalla on ensisijainen vastuu pedagogiikasta, sen arvioinnista, suunnittelusta ja kehittämisestä.

Fonsén ja Ukkonen-Mikkola (2019, 12–13) ovat tutkineet varhaiskasvatuksen opettajien lisäkoulutuksen vaikutusta ammatillisen osaamisen kehittymisen näkökulmasta. Tutkimuksen mukaan lisäkoulutus nähdään merkityksellisenä varhaiskasvatuksen opettajien osaamisen lisäämisen ja sitä kautta ammatilliseen kehittymisen kannalta. Se lisää myös kykyä pedagogiseen johtajuuteen. Lisäkoulutus tukee pedagogista osaamista ja vahvistaa opettajien tietämystä ajankohtaisista kasvatuksellisista tutkimuksista.

Ukkonen-Mikkola ja Fonsén (2018) ovat tutkineet myös varhaiskasvatuksen opettajan pedagogiseen työhön vaikuttavia tekijöitä Laydersin (1993)

tutkimuskarttaan pohjautuen. Kontekstin tasolla vaikuttavia tekijöitä ovat lait, työtä ohjaavat asiakirjat, arvot ja asenteet. Toimintaympäristön ja tilannesidonnaisen toiminnan -tasoilla vaikuttavia tekijöitä ovat pedagogiset periaatteet ja ratkaisut, yhteistyöstruktuurit ja -toiminta sekä organisaation rakenteet. Minän -tasolla vaikuttavia tekijöitä ovat ammatillinen käsitys itsestään sekä ammatilliset taidot ja identiteetti.

Kontekstin tasolla opettajat kokevat lapsuuden arvostuksen Suomessa positiivisena, mutta silti osa opettajista kokee varhaiskasvatustyön arvostuksen alhaiseksi. Työtä ohjaavien asiakirjojen koettiin tukevan pedagogista työtä. Tutkimus osoittaa, että minän -tasolla haastavia tekijöitä työssä ovat opettajien ammatilliset näkemykset ja arvot, jotka vaikuttavat pedagogisiin käytäntöihin. Näistä tarvitaan enemmän yhteistä keskustelua varhaiskasvatustyössä. Opettajien pedagogista työtä tukevat yhteistyö ja ammatilliset keskustelut työyhteisössä. Pedagogista työtä tukevana minän tasolla koetaan lasten kanssa tehtävä työ. Tulokset osoittavat myös, että opettajilla on useita rooleja ja erilaisia työtehtäviä päivän aikana. Pedagoginen kehitys, erityiset vastuualueet ja jaettu johtajuus koettiin palkitsevana varhaiskasvatuksen opettajan työssä. Opettajat kokevat kuitenkin, ettei heillä ole tarpeeksi mahdollisuuksia puuttua toimimattomiin rutiineihin työssään. (Ukkonen-Mikkola & Fonsén 2018, 52–55.)

3 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata varhaiskasvatuksen opettajan pedagogista johtajuutta osana varhaiskasvatuksen johtajuutta. Tutkimuksen avulla halutaan selvittää, millaisena varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen johtajuus näyttäytyy varhaiskasvatuksen henkilöstön ja johtajien puheessa. Tämä mahdollistaa myös mahdollisien yhtäläisyyksien ja erojen tarkastelun henkilöstön ja johtajien puheen välillä. Lisäksi tutkimuksessa selvitetään miten opettajat toteuttavat pedagogista johtajuutta ja mitä opettajan pedagogiseen johtajuuteen koetaan kuuluvaksi henkilöstön ja johtajien näkemyksissä. Tutkimuksessa halutaan selvittää myös, millaiset asiat varhaiskasvatuksessa ja sen johtajuudessa vaikuttavat varhaiskasvatuksen opettajan pedagogiseen johtajuuteen.

Tutkimuskysymykset:

1. Millaisena varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen johtajuus näyttäytyy varhaiskasvatuksen henkilöstön ja johtajien puheessa?
2. Miten varhaiskasvatuksen opettaja toteuttaa pedagogista johtajuutta työssään?
3. Millaiset asiat vaikuttavat varhaiskasvatuksen opettajan pedagogiseen johtajuuteen?

4 Tutkimuksen metodologia ja toteuttaminen

4.1 Tutkimuksen tieteenfilosofiset lähtökohdat

Tutkimus on kvalitatiivinen tutkimus, sillä kvalitatiivisen tutkimuksen aineisto kootaan luonnollisista, todellisista tilanteista ja sen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen. Kvalitatiivisen tutkimuksen tarkoituksena on tiedonhallinta kokonaisvaltaisesti ja todellisten tilanteiden kuvaaminen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2016, 161–164.) Varton (2005, 34) mukaan kaikki laadullinen tutkimus tapahtuu elämissämaailmassa. Näin ollen tutkija on osa merkitysyhteyttä, jota hän tutkii. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa voidaan saada selville tuloksissa mahdollisia selityksiä tiettyyn aikaan ja paikkaan rajoittuen. Siinä on tarkoituksena ennemminkin paljastaa tai löytää tosiasioita kuin todentaa olemassa olevia väittämiä. (Hirsjärvi ym. 2016. 161.)

Raatikainen (2004, 85–86) käsittelee ihmistieteiden ja luonnontieteiden välistä suhdetta. Eri määrittelyjen mukaan luonnontieteitä pidetään perinteisempänä tieteen muotona, mutta ihmistieteillä on oma merkityksellinen paikkansa tieteen maailmassa. Luonnontieteiden sisällä on menetelmällisesti eroavaisuuksia, niin myös ihmistieteissä. Ihmistieteissä pyritään ymmärtämään tutkimuskohdetta kun taas luonnontieteissä tarkoituksena on selittää ja ennustaa. Tässä tutkimuksessa pyritään ymmärtämään varhaiskasvatuksen opettajien pedagogista johtajuutta. Ihmistieteissä lähtökohtana on ajatus siitä, että inhimillistä toimijaa tai yhteisöä on tutkittava tämän omasta näkökulmasta.

Tutkimuksen kaikkein syvimvät ja periaatteelliset ratkaisut tehdään joko tiedostaen tai tiedostamatta tieteen filosofisella tasolla (Hirsjärvi ym. 2016, 123). Raatikaisen (2004, 15) mukaan tieteenfilosofiassa voidaan erottaa keskenään kolme suuntausta, joita ovat positivismi, relativismi ja realismi. Neljäntenä suuntauksena voidaan kuitenkin vielä pitää interpretivismiä eli tulkinnallisuutta. Relativismia ja tulkinnallisuutta voidaan pitää hyvin lähellä toisiaan. (JYU Koppa 2015.) Tämän tutkimuksen tieteenfilosofiset lähtökohdat kietoutuvat

interpretetismin kautta konstruktivismiin, tarkemmin sosiokonstruktivistiselle ajattelulle. Siihen liittyy vahvasti myös diskurssiivisuus, jonka teoreettisena kotina sosiokonstruktivismiä voidaan pitää (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016). Sosiokonstruktivismi läpäisee koko tämän tutkimuksen lähtien teoriasta, jatkuen menetelmiin ja metodologiaan sekä tuloksiin ja johtopäätöksiin.

Konstruktivismissa tutkimuskohteena olevat ihmiset nähdään tuottavan omista toimissaan erilaisia totuuksia ja tietoja (JUY Koppa 2015). Konstruktivismiin liittyy oppimisen ja tiedonhankinnan konstruktivistinen luonne, jossa ihmisen ajattelua ja toimintaa kuvataan rakentamiseen liittyvällä vertauskuvalla. Sosiaalinen todellisuus on ihmismielen tuotetta sekä jatkuvassa luomistilassa. Konstruktivismissa ihmisen luomia rakennelmia ovat erilaiset sosiaaliset instituutiot, tavat, säännöt, uskomukset sekä tiedot ja teoriat. Ne ovat olemassa vain kun ihminen tuottaa ja pitää niitä yllä itse. Todellisuus rakentuu ihmisten tulkintoista. (Siljander 2014, 215.) Tässä tutkimuksessa oleellisia ovat varhaiskasvatuksen opettajien ja varhaiskasvatusyksiköiden johtajien muodostamat tulkinnat ja kokemukset varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisesta johtajuudesta. Konstruktivismiin liittyy oleellisesti myös konteksti. Tässä tutkimuksessa kontekstina toimii varhaiskasvatus, erityisesti varhaiskasvatuksen johtajuuden näkökulmasta. Konteksti toimii tutkimuksen taustana. Jo varhaiskasvatuksen johtajuus nähdään kontekstuaalisena, jota olen käsitellyt tutkimukseni teoreettisessa viitekehyksessä.

Myös tutkimuskohteena olevien ihmisten nähdään tuottavan omassa toiminnassaan erilaisia totuuksia tai tietoja. Konstruktivistisessa tutkimuksessa ilmiöiden ja maailman merkitysten nähdään olevan sosiaalisesti ja kulttuurisesti tuotettuja rakenteita. Konstruktivismi perustuu ajatukseen siitä, että todellisuus on suhteellista. Todellisuus on eri henkilöiden suhteellista todellisuutta. Kuitenkin osa todellisuudesta voi olla yhteistä monien yksilöiden kanssa. Tutkimuksen löydökset ovat konstruktivismissa se, mitä tutkija tulkitsee tutkittavasta. (Metsämuuronen 2008, 12.) Tässä tutkimuksessa tutkittavat ovat tuottaneet tulkintoja tutkittavasta ilmiöstä ja tutkimuksen tulokset ovat vastaavasti tulkintojani niistä.

Tieteen filosofia asettaa tutkimukselle tiettyjä yleisiä vaatimuksia. Tieteellinen tutkiminen on aina projektiivista, sillä tutkimus on suunnattu kohti tulevaa. Tutkimuksen tulos on aina muuta kuin sen alkulähtökohta. Projektiivisuus tarkoittaa myös, että tutkimus ei voi tuottaa lopullista totuutta mistään asiasta. (Varto 2005, 22.) Tieteenfilosofiset suuntauksat toimivat tutkimusstrategioiden, aineistonhankintamenetelmien ja aineistonanalyysimenetelmien taustoina (JYU Koppa 2019). Tämän tutkimuksen tiedon voidaan katsoa olevan sosiaalisesti rakentunutta, kuten sosiokonstruktivistiselle ajattelulle on ominaista (Raatikainen 2004, 61). Sosiokonstruktivistisen ajattelun mukaisesti sen teorit korostavat tiedon muodostuksen ja oppimisen olevan perustaltaan sosiaalisia, kulttuurisia ja yhteisöllisiä ilmiöitä tai prosesseja (Siljander 2014, 217).

Tämä tutkimus voidaan nähdä myös diskursiivisessa valossa. Diskurssianalyttisessä näkökulmassa tarkastelun keskiössä ovat ihmisten haastattelutilanteissa käyttämät kontekstisidonnaiset kulttuuriset jaottelut, tulkinnat, puhetavat ja luokitukset. Lisäksi tarkastelun kohteena ovat vuorovaikutuksessa toteutuvat diskursiiviset käytännöt. Tässä tutkimuksessa ei ole käytetty varsinaista diskurssianalyysiä, mutta ryhmähaastattelu tutkimuksen tiedon tuottajana tuo näitä piirteitä tutkimuksessa esille. Diskursiivisuus voidaankin nähdä erilaisina teoreettisina ja menetelmällisinä lähestymistapoina kielen ja vuorovaikutuksen tutkimukseen. Kuvaukset ja tieto todellisuudesta ovat syntyneet haastattelujen osapuolten yhteistyönä haastateltavien ja haastattelijan keskeisessä vuorovaikutuksessa. (Pietilä 2017, 212–213.)

4.2 Tutkimuksen toteutus

Kansainvälinen johtajuustutkimus

Tutkimus on toteutettu osana Elina Fonsénin johtamaa kansainvälistä *Discourse of leadership in diverse field of early childhood education* -johtajuustutkimusta Helsingin yliopistossa. Suomeen lisäksi johtajuustutkimukseen osallistuvat Etelä-Afrikka, Japani, USA, Saksa ja Singapore mahdollistaen vertailevan tutkimusotteen. (Kansainvälinen varhaiskasvatuksen johtajuustutkimus 2019.) Tässä tutkimuksessa on käytetty johtajuustutkimuksen Suomessa kerättyä aineistoa. Johtajuustutkimuksen Suomen aineisto käsittelee yleisesti varhaiskasvatuksen johtajuuteen liittyviä ilmiöitä, joten aineisto on aiheeltaan tätä tutkimusta laajempi. Aineisto antaa arvokasta tietoa siitä, miten varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen johtajuus nähdään koko varhaiskasvatuksen johtajuuden kontekstissa. Näin ollen tutkittavasta aiheesta saadaan tietoa varhaiskasvatuksen johtajuuden kokonaiskuva huomioiden, vaikka tässä tutkimuksessa keskitytään varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisen johtajuuden tarkasteluun.

Tutkimuksen aineistonkeruu

Tutkimuksen aineisto on kerätty focus group -ryhmähaastatteluilla. Focus group -haastatteluja tehtiin Suomessa kolmessa (3) eri kunnassa. Tutkimuksen kohdejoukko koostui varhaiskasvatuksen opettajista ja varhaiskasvatussyksiköiden johtajista. Tarkoituksena oli, että kohdejoukkoon olisi kuulunut myös varhaiskasvatuksen lastenhoitajia. Tutkimukseen osallistuminen perustui vapaaehtoisuuteen eikä yhtään lastenhoitajaa ilmoittautunut haastatteluihin. Näin tutkimuksen kohdejoukko koostui varhaiskasvatuksen opettajista ja varhaiskasvatussyksiköiden johtajista.

Tutkimuksen kohderyhmänä varhaiskasvatuksen opettajat ja johtajat palvelevat hyvin tutkimuksen tarkoitusta. Opettajilta saatava tieto aiheesta on tärkeää, sillä tutkimuksessa tarkastellaan heidän pedagogista johtajuuttaan. Eri tutkimuksiin perustuen johtajat ovat avainasemassa varhaiskasvatuksen johtajuuteen liittyvässä ilmiössä ja heidän tehtävänä on pyrkiä jakamaan johtajuutta yksiköissä laadukkaan varhaiskasvatuksen edistämiseksi. Molempien ammattiryhmien edustuksella saadaan monipuolisempaa tietoa aiheesta kahdesta eri näkökulmasta. Aikaisempaan teorial tietoon pohjautuen molemmilla tutkimuksen kohdejoukoilla on merkityksellinen asema varhaiskasvatuksen opettajan pedagogiseen johtajuuteen liittyen.

Haastattelukutsut lähetettiin joulukuun alussa 2017 sähköisesti. Osassa kunnissa kutsut lähetettiin aluejohtajille, jotka jakoivat kutsua oman alueen varhaiskasvatusyksiköihin sekä osassa kutsut lähetettiin niihin suoraan. Sähköisellä kutsujen jakamisella pyrittiin siihen, että kutsu saavuttaisi mahdollisimman useita tutkimuksen kohderyhmän henkilöitä. Jokaisella kolmella paikkakunnalla järjestettiin omat focus group -haastattelut varhaiskasvatuksen opettajille ja yksiköiden johtajille. Jokaiseen focus group -haastatteluun oli mahdollista ilmoittautua kuudesta kahdeksaan (6-8) henkilöä. Näin haastateltavien määrässä otettiin huomioon etukäteen mahdolliset peruuntumiset.

Focus group -haastattelut

Focus group -haastattelut toteutettiin kaikissa kolmessa kunnassa tammi- ja helmikuussa vuonna 2018. Ennen haastatteluja tutkimusryhmässä sovittiin ja kirjattiin kirjalliset ohjeet haastatteluiden etenemiselle ja toteutukselle, jotta tilanteet ovat keskenään mahdollisimman samanlaiset. Yhdessä sovittiin myös haastattelijan rooli sekä tehtävät haastatteluissa. Hirsjärven ym. (2016, 206) mukaan haastatteluun tulee valmistautua hyvin suunnittelemalla ne ja perehtymällä haastattelijan rooliin ja tehtäviin. Focus group -haastattelussa haastattelijan roolina on laittaa keskustelu alulle ja ylläpitää keskustelua tuoden haastattelukysymyksiä keskusteluun (Morgan 2012, 169–170).

Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä antoi mahdollisuuden olla suoraan vuorovaikutuksessa tutkimuksen kohderyhmän kanssa (Hirsjärvi ym. 2016, 205). Haastattelut olivat puolistrukturoituja eli teemahaastatteluja, jotka toteutettiin focus group -haastatteluina. Focus group -haastattelut ovat ryhmähaastatteluja, jonka etuna on tehokas tiedonkeruu usealta henkilöltä yhtä aikaa. Ryhmähaastattelun haasteena voi olla, että joku voi olla ryhmässä dominoiva henkilö. Toisaalta ryhmähaastattelun etuna on, että haastateltavat saavat tukea toisiltaan muistinvaraisissa asioissa. (Hirsjärvi ym. 2016, 210–211.) Tuomen ja Sarajärven (2018, 85) mukaan haastattelun isoin etu on myös sen joustavuus. Haastattelutilanteessa tutkittavilta oli mahdollista tarkentaa asioita, oikaista väärinkäsityksiä sekä käydä keskustelua tiedon antajan kanssa. Tärkeintä haastatteluissa oli saada mahdollisimman paljon tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Menetelmänä haastattelu antoi mahdollisuuden syventää saatavia tietoja sekä selventää saatavia vastauksia haastattelutilanteessa (Robson 1993, 231).

Haastatteluja varten muodostettiin haastattelurungot (Liite 1.), joiden tarkoituksena oli saada johtajuuden ilmiöstä tietoa mahdollisimman monipuolisesti. Teemahaastattelussa sen teemat muodostuvat aiheesta jo tiedetyn tiedon kautta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 88). Tutkimushankkeen ja tämän tutkimuksen haastattelurungot perustuivat varhaiskasvatuksen johtajuuden aiempaan tutkimukseen. Haastattelurunkojen kysymykset ovat melko laajoja, joten haastateltavilla oli vapaus nostaa asioita vapaasti esille. Tällöin kysymykset eivät myöskään ole millään muotoa johdattelevia vaan niissä haastateltavat voivat vapaasti nostaa esille varhaiskasvatuksen johtajuuteen liittyviä asioita. Näin tutkittavat ovat olleet merkityksiä luovia ja aktiivisia osapuolia tutkimuksen tiedon rakentumisessa. (Hirsjärvi ym. 2016, 205.) Haastatteluissa käytettävät haastattelurungot olivat varhaiskasvatuksen opettajille ja johtajille hieman erilaiset, sillä heillä on myös johtajuuteen erilainen näkökulma asemastaan katsottuna. Haastattelurungoissa ja haastattelujen yhteisessä ohjeistuksessa oli huomioitu, että varhaiskasvatuksen opettajien pedagoginen johtajuus tulee käsitellyksi.

Jokainen haastattelu videokuvattiin kameralla sekä äänitettiin ääninauhurilla. Alustavaksi haastattelujen kestoksi arvioitiin 1,5 tuntia haastattelua kohden, mutta todellisuudessa haastattelujen kesto vaihteli haastattelusta riippuen. Myös haastateltavien määrä vaihteli focus group -haastattelujen kesken. Käytännössä tutkimuksessa kaupunkien kuvaamisessa nimityksiä Kaupunki 1, Kaupunki 2 ja Kaupunki 3 selkiyttääkseni aineiston kuvaamista. Taulukossa 1 on kuvattu haastattelryhmien koko, joka vaihteli yhdestä seitsemään henkilöä ja haastattelujen kesto, joka vaihteli 34 minuutista kahteen tuntiin ja 26 minuuttiin (Taulukko 1.). Kaupungissa 3 henkilöstön haastatteluun osallistui yksi (1) varhaiskasvatuksen opettaja. Osallistujamäärän alhaisuus johtui viimehetken peruutuksista. Tutkimukseen oli melko haasteellista saada osallistujia.

Taulukko 1. Tutkimusaineistona olevien ryhmähaastattelujen osallistujat ja haastattelujen pituus

	Kaupunki 1		Kaupunki 2		Kaupunki 3	
	n	pituus:	n	pituus:	n	pituus:
Henkilöstönhaastattelu	7 henkilöä	1h 35min	6	1h 31min	1	34min
Johtajien haastattelu	4	1h 34min	7	2h 26min	2	37min

Kaupungissa 3 henkilöstön haastattelua ei voida pitää osallistujamäärän vuoksi focus group -haastatteluna vaan yhden henkilön haastattelussa on ollut kyseessä yksilöhaastattelu. Hirsjärven ym. (2016, 210) mukaan erilaisia haastattelun toteutustapoja voidaan käyttää tutkimuksessa toisiaan täydentävinä. Tutkimuksessa huomioidaan sekä ryhmähaastattelut että yksilöhaastattelu tiedon tuottajana, joten tutkimuksessa otetaan huomioon niin yksilön kuin ryhmän tuottama tieto ilmiöstä.

Aineiston analyysi

Aineiston suuruuden vuoksi litterointityö jaettiin tutkimusryhmän jäsenten kesken. Litterointiin ja sen tarkkuuteen sovittiin yhdessä tarkat ja selkeät ohjeet, jotta puhtaaksi kirjoitetuista aineistoista tuli keskenään vastaavat. Litteroinnin avulla aineisto saadaan helpommin hallittavaan muotoon ja se on olennainen osa aineistoon tutustumisessa (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2017, 13). Litteroinnilla tarkoitetaan video- ja ääniaineiston puheen ja kuvan muuttamista tekstiksi. Tässä tutkimuksessa aineisto on litteroitu sanatarkasti huomioiden erilaiset äännähdykset sekä eleet, mikäli ne ovat liittyneet tai niillä on ollut vaikutusta ilmaistuun asiaan. Focus group -haastattelussa kohderyhmä on muodostanut tietoa kollektiivisesti, joten tiedonrakentumisen ymmärtämisen ja asiayhteyksien kannalta tarkka litteraatio on ollut oleellista. Tarkan litteraation ansioista puhetta on helpompi analysoida. Näin aineistosta voidaan nähdä esimerkiksi jos jokin asia liittyy aiemmin sanottuun. (Ruusuvuori ym. 2017, 424.) Aineiston tarkka litterointi lisää myös tutkimuksen validiteettia. Lisäksi se lisää aineiston analyysin läpinäkyvyyttä kun hyvin litteroitua aineistoa tuodaan lukijaa lähelle analyysivaiheessa. (Nikander 2017, 432.) Litteroitua tekstiä tässä tutkimuksessa käytetyssä aineistossa oli tekstinkäsittelyohjelmalla kirjoitettuna 228 sivua (Times New Roman, fontti 12 ja riviväli 1,5).

Aineiston litteroinnin jälkeen aloitettiin sen varsinainen analyysi. Aineiston analyysia on kuitenkin laadullisessa tutkimuksessa toisinaan hankalaa sanoa varsinaisesti aloitettavan tietyssä vaiheessa (Hirsjärvi ym. 2016). Tässä tutkimuksessa aineiston analyysi ja siihen tutustuminen alkoi jo haastatteluvaiheessa sekä haastattelua litteroidessa. Varsinainen, systemaattisempi analyysityö, alkoi kuitenkin kun aineisto oli järjestetyssä muodossa litteroituna tekstinä.

Tutkimushankkeen aineisto kerättiin diskurssien näkökulmasta. Aihealueiden kohdalla olen käyttänyt tässä tutkimuksessa kuitenkin aineiston analyysimenetelmänä sisällönanalyysiä. Käyttämällä sisällönanalyysiä halusin saada parhaalla mahdollisella tavalla vastauksia tutkimuskysymyksiin. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan sisällönanalyysiä voidaan pitää niin väljänä kuin

yksittäisenä analyysin metodina. Tässä tutkimuksessa aineiston analyysin kuvaamista voidaan parhaiten kuvata teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä. Teoriaohjaavaa sisällönanalyysia voidaan pitää aineistolähtöisen ja teoriapohjaisen sisällönanalyysin välille kuuluvana analyysimenetelmänä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109–110). Tuomen ja Sarajärven (2018, 109) mukaan aineistolähtöisen sisällönanalyysin toteuttaminen on vaikeaa, sillä jo tutkimuksessa käytetyt käsitteet, tutkimusasetelma ja menetelmät ovat tutkijan asettamia ja vaikuttavat lopputulokseen. Tässä tutkimuksessa pelkkään aineistolähtöisyyteen oli mahdotonta pyrkiä, sillä jo tutkimuksen aineisto oli aiheeltaan tämän tutkimuksen aihetta laajempi. Oleellista oli löytää aineistosta varhaiskasvatuksen opettajien pedagogiseen johtajuuteen kuuluvia asioita ja sisältöjä.

Teoriaohjaavaa sisällönanalyysi sopi parhaiten tutkimuksen aiheen ja tarkoituksen kannalta aineiston analyysimenetelmäksi, jotta tutkimuskysymyksiin saatiin vastauksia. Tuomen ja Sarajärven (2018, 109–110) mukaan teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä tunnistetaan aikaisemman tiedon vaikutus, mutta aikaisempi tieto ilmiöstä ei ole teoriaa testaavaa. Heidän mukaan teoreettiset kytkennät toimivat analyysin apuna, mutta analyysi ei pohjautu tiettyyn teoriaan. Tutkimuksessa ei siis ollut oleellista tutkia varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisen johtajuuden ilmiötä aikaisempaan teoriaan pohjautuen vaan aikaisempi teoria eli tieto siitä, mitä pedagoginen johtajuus on ja sen määrittely tutkimuksen teoriaosiossa sekä varhaiskasvatuksen perustehtävä ja varhaiskasvatuksen opettajan työ, ohjasivat aineiston analyysin kohdistumista oikeisiin asioihin. Kohdistumisessa oleellisia olivat myös tutkimuksen tutkimuskysymykset. Teorian ohjaama analyysimenetelmä toi syvyyttä tutkimuskysymyksiin ja auttoi tarkastelemaan tutkimuskysymyksiin kuuluvia sisältöjä. Tutkimuksen tulokset on kuitenkin muodostettu puhtaasti aineiston pohjalta.

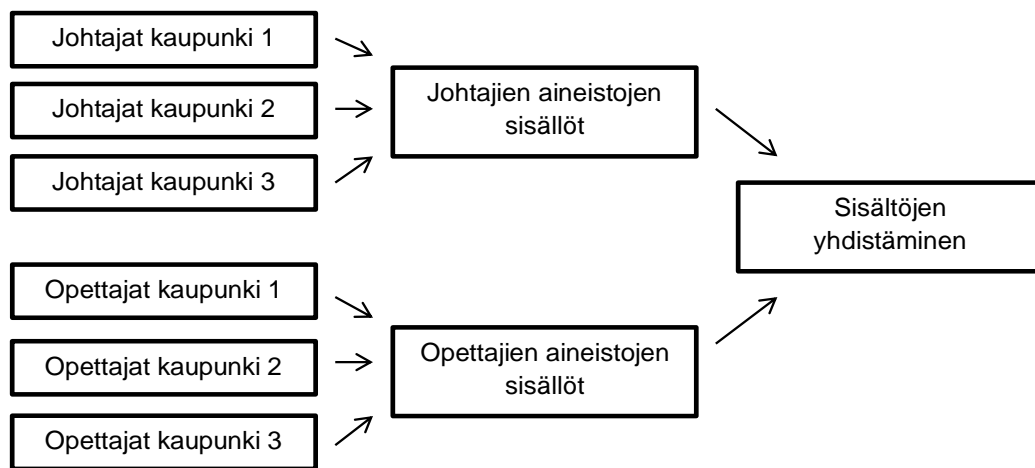
Aineiston analyysin tavoitteena on löytää keskeiset ydinkategoriat, perusolottuvuudet, jotka kuvaavat tutkittavaa kohdetta ja joiden varaan tutkimustulosten analysointi voidaan rakentaa. Niiden avulla voidaan tarkastella laajaa aineistokokonaisuutta ja rajata epäolennaisia asioita pois. (Kiviniemi

2018, 83.) Tuomen ja Sarajärven (2018, 122–125) mukaan aineiston analyysistä voidaan erottaa toisistaan kolme vaihetta: aineiston redusointi, klusterointi ja abstrahointi. Tutkimuksen aineiston analyysi alkoi aineistoon tutustumisella ja sen lukemisella. Näin muodostin aineistosta kokonaiskuvan. Tämän jälkeen luin aineiston uudelleen merkiten samalla aineistosta varhaiskasvatuksen opettajan pedagogiseen johtajuuteen liittyviä kohtia ja karsin aineistoista tutkimukselle epäolennaisia asioita pois. Tätä vaihetta Tuomi ja Sarajärvi (2018, 122) nimittävät aineiston pelkistämiseksi eli redusoinniksi. Tutkimusaineisto käsitteli monipuolisesti varhaiskasvatuksen johtajuutta, joten aineiston analyysissä karsin esimerkiksi varhaiskasvatusyksiköiden johtajien johtajuutta käsitelleet asiat pois, mikäli ne eivät liittyneet varhaiskasvatuksen opettajien johtajuuteen. Varhaiskasvatuksen opettajan pedagogiseen johtajuuteen liittyy oleellisesti varhaiskasvatuksen perustehtävän toteuttaminen, joten analyysissä huomioitiin perustehtävään liittyvät asiat. Myös aineiston sisällöt, joissa tuotetaan tietoa yleisesti varhaiskasvatusta toteuttavaan henkilöstöön liittyen, on otettu huomioon analyysissä, mikäli ne tuottivat oleellista tietoa tutkimuskysymyksiin liittyen ja liittyivät varhaiskasvatuksen opettajan työhön. Alla esimerkki aineiston kohdasta, joka käsittelee yleisesti varhaiskasvatuksen henkilöstöä.

”—Että niinku työpaikalla työntekijät tietää missä ja milloin tietyt asiat voi ottaa esiin. Siis sillee, -- et jos halua vaikka puhua jostain asiasta niin että onko työpaikalla määritelty se foorumi, että missä se asia voidaan ottaa esiin—”

Tutkimuskysymykset ohjasivat vahvasti aineiston analyysin kulkua. Aineiston analyysi toteutettiin tutkimuskysymysten mukaisesti kolmessa päävaiheessa. Vaiheet on toteutettu niin, että ensin on pyritty löytämään sisältöjä ensimmäiseen tutkimuskysymyksen, toisessa vaiheessa toiseen tutkimuskysymyksen ja kolmannessa vaiheessa tutkimuksen kolmanteen tutkimuskysymyksen. Pyrin jokaisessa vaiheessa keskittymään kunkin tutkimuskysymyksen kannalta oleellisiin asioihin, mutta aineistoon uudestaan ja uudestaan palatessa myös muihin kysymyksiin saattoi löytyä uusia sisältöjä tai oivalluksia. Näin ollen vaiheet ovat osittain myös olleet päällekkäisiä ja ovat sisältäneet paljon toisiinsa liittyvää tietoa.

Aineistonanalyysissä ja sen jokaisessa vaiheessa käsittelin jokaista focus group -haastattelun aineistoa erikseen muodostaen sisältöjä tutkimuskysymyksiin liittyen. Käsittelin kuitenkin opettajien ja johtajien aineistot omina kokonaisuuksinaan prosessin selkiyttämiseksi. Jokaista aineistoa vuorollaan käsitellessäni aloin muodostaa niin johtajien kuin opettajien aineistosta nousseista sisällöistä ala-, ylä- ja pääluokkia ajatuskartoiksi. Tästä vaiheesta Tuomi ja Sarajärvi (2018, 124) käyttävät nimitystä klusterointi eli aineiston ryhmittely. Ajatuskartat täydentyivät sitä mukaa kun aineistoja käsittelin. Alla oleva kuvio (Kuvio 3) avaa jokaisen tutkimuskysymyksen kohdalla tapahtunutta analyysiprosessia.



Kuvio 3. Analyysiprosessin eteneminen jokaisen tutkimuskysymyksen mukaisesti

Tutkimuksessa jokainen tutkimuskysymys muodostaa siis oman suuremman kokonaisuutensa. Ensimmäisessä aineistonanalyysivaiheessa keskityin ensimmäisen tutkimuskysymyksen kannalta olennaisiin sisältöihin. Tässä vaiheessa keskityin löytämään aineistosta sisältöä, jossa kuvailtiin varhaiskasvatuksen opettajan pedagogista johtajuutta. Aineiston redusoinnin ja klusteroinnin jälkeen seurasi aineiston käsitteellistäminen eli abstrahointi (Tuomi & Sarajärvi 2018, 125). Henkilöstön ja johtajien puheesta muodostuneet ala-, ylä- ja pääluokat on koottu taulukkoon 2 (taulukko 2). Pääluokiksi nousivat varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisen johtajuuden olevan tunnustettua, varhaiskasvatuksen opettajan asema pedagogisena johtajana sekä

pedagogisen johtajuuden luonne suhteessa työn kollegiaalisuuteen kasvattajatiimeissä.

Taulukko 2. Henkilöstön ja johtajien puheesta muodostuneet ala- ja pääluokat varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisesta johtajuudesta.

Alaluokat	Pääluokat
<ul style="list-style-type: none"> - opettajilla on johtajuutta - johtajuutta vaaditaan työssä - johtajuus tapahtuu ensisijaisesti lapsiryhmässä - varhaiskasvatussuunnitelman perusteet velvoittaa opettajaa johtajuuteen - johtajuus erilaista, koska ei ole johtajan asemaa 	<p>Varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen johtajuus on tunnustettua</p>
<ul style="list-style-type: none"> - johtajuus saa näkyä enemmän - vastuunottaminen johtajuudesta tärkeää - asema johtajana ei ole automaatio 	<p>Varhaiskasvatuksen opettajan asema pedagogisena johtajana</p>
<ul style="list-style-type: none"> - pedagogisena johtajana tehtävien päätöskäytösten ja työskentelyilmapiirin vastakäytösettelu - muun kasvattajatiimin osallistaminen - ei nousta toisen ammattiryhmän yli 	<p>Varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen johtajuus on tasapainoilua – työn kollegiaalinen luonne</p>

Seuraavassa analyysivaiheen kokonaisuudessa, eli tutkimuksen toiseen tutkimuskysymykseen liittyen, keskityin löytämään aineistosta varhaiskasvatuksen opettajan pedagogiseen johtajuuteen liittyviä sisältöjä. Sisältöjä muodostaessani luokittelin ja abstrahoin luokat pedagogisen johtajuuden toteuttamisesta. Ala-, ylä- ja pääluokat on koottu taulukkoon 3 (taulukko 3). Pääluokiksi muodostuivat pedagoginen johtajuus lapsiryhmässä, kasvattajatiimeissä ja varhaiskasvatusyksikössä. Pääluokista muodostuivat varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisen johtajuuden toteuttamisen tasot. Lapsiryhmätasolla varhaiskasvatuksen opettajan työn yläluokiksi eli toteuttamisen sisällöiksi muodostuivat päivittäinen pedagogiikka, suuremman pedagogisen linjan luominen lapsiryhmässä ja toiminnan organisointi. Kasvattajatiimitasolla yläluokiksi eli sisällöiksi muodostuivat pedagogisen keskustelun ylläpito, pedagogisen vastuun jakaminen sekä pedagoginen asiantuntijuus ja sen ylläpito. Pedagoginen johtajuus lapsiryhmä- ja kasvattajatiimitasolla ovat osittain päällekkäisiä. Yksikötasolla alaluokiksi eli

sisällöiksi muodostuivat asiantuntijuuden jakaminen ja ylläpito sekä yksittäiset tilanteet.

Taulukko 3. Varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisen johtajuuden toteuttamisesta muodostuneet ala-, ylä- ja pääluokat.

Alaluokat	Yläluokat	Pääluokat
<ul style="list-style-type: none"> - lapsiryhmän toiminnasta, suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista vastaaminen - mitä ja miten tehdään – pedagogiset ratkaisut - lasten kehityksen ja tarpeiden huomiointi toiminnassa - pedagogiikan kokonaisuuden hallitseminen ja ohjaus toteuttamisessa - vastuu sujuvasta toiminnasta, toimiva päiväjärjestys, toiminnan järjestäminen 	Päivittäinen pedagogiikka	Pedagoginen johtajuus lapsiryhmässä
<ul style="list-style-type: none"> - kuka kasvattajatiimissä tekee mitäkin - opettajalla koko ajan tieto siitä, mitä missäkin tapahtuu - toiminta pedagogisesti suunniteltua 	Toiminnan organisointi	
<ul style="list-style-type: none"> - yksikötasoinen suuri pedagoginen linjan luomisen vastuu johtajalla - suuremman linjan luominen ryhmään yksikön yhteisen linjan mukaisesti - opettajalla vastuu, että suurempi pedagoginen linja toteutuu ryhmässä - opettajan ajatukset ja näkemykset pedagogiikasta 	Pedagogiikan suurempi linja	
<ul style="list-style-type: none"> - yhteistyö kasvattajatiimissä - johtajuus rakentuu vuorovaikutukselle - pedagoginen keskustelu tapahtuu pääasiassa tiimipalaverissa - tiimipalaverit opettajien johdolla - keskustelua lasten ja lapsiryhmän asioista – opettajan vastuulla mitä asioita käsitellään - perustyön toteuttamiseen keskittyminen - yhteisten toimintatapojen tärkeys - toiminnan suunnittelu ja arviointi yhdessä - tiedonvaihto lasten ja perheiden asioista 	Pedagogisen keskustelun ylläpito	Pedagoginen johtajuus kasvattajatiimissä
<ul style="list-style-type: none"> - opettaja ei voi toteuttaa toimintaa yksin - kyky jakaa pedagogista vastuuta - ammattiroolit eivät ylitä - vahvuuksien ja osaamisen huomiointi - kaikkien sitoutuminen yhteiseen toimintaan - kyky tehdä päätöksiä myös pedagogisena johtajana - kaikkien työn arvostaminen 	Pedagogisen vastuun jakaminen	
<ul style="list-style-type: none"> - perustyöhön liittyvän asiantuntijuuden kehittäminen - pedagoginen osaaminen - koulutuksen tuoma asiantuntijuus - taito nähdä kaikki pedagogisesti - osallistuminen asiantuntijuuden kehittämiseen lapsiryhmässä - tuoreen tutkimustiedon seuraaminen ja kriittinen arviointi - tutkimustiedon vieminen käytäntöön 	Pedagoginen asiantuntijuus ja sen ylläpito	
<ul style="list-style-type: none"> - asiantuntijuuden jakaminen ja ylläpito - yksittäiset tilanteet 	-	
		Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatusyksikössä

Kolmannessa analyysinvaiheessa keskityin viimeiseen tutkimuskysymykseen varhaiskasvatuksen opettajan pedagogiseen johtajuuteen vaikuttavista tekijöistä. Vaikuttavista tekijöistä muodostuneet ala-, ylä- ja pääluokat on koottu taulukkoon 4 (taulukko 4). Vaikuttavien tekijöiden pääluokiksi muodostuivat varhaiskasvatuksen opettajan oma vastuu ja työyhteisön merkitys, yhteiskunnallinen tilanne, käsitys perustehtävästä, organisaation rakenteet, pedagogisen kompetenssin ylläpito, johtajan tuki sekä varhaiskasvatuksen ylempi johto. Vaikuttavien tekijöiden voidaan katsoa vaikuttavan niin opettajan asemaan pedagogisena johtajana kuin pedagogisen johtajuuden toteuttamiseen.

Taulukko 4. Varhaiskasvatuksen opettajan pedagogiseen johtajuuteen vaikuttavista tekijöistä muodostuneet ala-, ylä- ja pääluokat.

Alaluokat	Yläluokat	Pääluokat
<ul style="list-style-type: none"> - vastuu ottaa asema pedagogisena johtajana - vastuu oman työn toteuttamisesta - opettajan aseman ottaminen ei riitä – työyhteisön ja tiimin tuki - johtajilla tärkeä rooli opettajan aseman saamisessa - opettajien rohkaiseminen asemaan - opettajan aseman selkiyttäminen työyhteisössä 	-	Opettajan oma vastuu ja työyhteisön merkitys
<ul style="list-style-type: none"> - varhaiskasvatuksen opettajien aseman historiallinen kehityskulku - ammattiroolien selkeys - työehtosopimusten ja työtä ohjaavien sopimusten noudattaminen - kaikki tekee kaikkea -ajattelu 	-	Yhteiskunnallinen tilanne
<ul style="list-style-type: none"> - yksikössä pedagogiikalle yhteinen linja - tavoitteiden asettaminen toiminnalle - perustehtävän selkeys ja siihen aika ajoin palaaminen työyhteisössä - perustehtävä ei ole selvä - perustehtävän rajaaminen - hyvä perustehtävän toteuttaminen tärkein pedagogisen johtamisen tehtävä - perustehtävään kuulumattomat työt 	-	Käsitys perustehtävästä
<ul style="list-style-type: none"> - joka kunta erilainen - johtotehtäviä jaetaan yksiköissä - varajohtajat yksiköissä - vastuu-varhaiskasvatuksen opettajat tiimeissä - pedagogiset johtajat kokeiluna - selkeä vastuunjako - keneen henkilökunta voi missäkin tilanteessa tukeutua 	Johtotehtävien selkeä jakaminen yksikössä	Organisaation rakenteet
<ul style="list-style-type: none"> - tiedonkulku tärkeää perustehtävän toteuttamiselle - tiedonkulku johtajalta ryhmiin ja ryhmiltä johtajalle tärkeää - tiedonkulku ryhmistä ja yksiköstä ylemmäs varhaiskasvatuksen johtoon – johtajalla tärkeä merkitys - tiedonkulku varhaiskasvatuksen ylemmältä johdolta yksikköön ja tiimiin – johtajalla tärkeä merkitys - toimiva tiedonkulku merkityksellistä pedagogiselle johtajuudelle 	Tiedonkulku	

<ul style="list-style-type: none"> - asioiden käsittelylle oma paikka ja aika - edistää toimivaa tiedonkulkua - tukee perustyön toteutusta - tärkeä tiedonkulkureitti ryhmistä tuleville ja ryhmiin meneville asioille - viikkopalaverit - pedapalaverit 	Selkeät palaverirakenteet	Organisaation rakenteet
<ul style="list-style-type: none"> - koulutuksen tuoman asiantuntijuuden ylläpitäminen - kiinnostus alan uutta tietoa kohtaan - halu kehittää omaa osaamistaan - vertaistuki toisilta opettajilta tärkeää - johtajien huoli vertaistuen puutteesta - pedatiimit - kehityskeskustelut - koulutukset 		Pedagogisen kompetenssin ylläpito
<ul style="list-style-type: none"> - pedagogiikan isojen linjojen määrittäminen yhdessä henkilökunnan kanssa - johtajan odotukset henkilöstölle selkeät - varhaiskasvatussuunnitelmallisen työskentelyn ohjaaminen - tuki perustyön ja pedagogiikan toteuttamisessa - johtajan tuen merkitys korostuu erityisesti opettajan uran alkuvaiheissa - johtajien tiedettävä, miten arjessa toteutetaan perustyötä - johtajalla vähän aikaa pedagogiselle johtamiselle ja läsnäololle arjessa - johtajalta saatava palaute työstä - kun johtaja ei ehdi tukea, haetaan tukea muualta työyhteisöstä - johtajan tehtävä mahdollistaa henkilöstön keskityminen perustyön toteuttamiseen - johtajan luottamus henkilöstöä kohtaan - henkilöstön luottamus johtajaa kohtaan 		Johtajan tuki
<ul style="list-style-type: none"> - henkilöstöllä tiedossa asiat, joita ylemmässä johdossa käsitellään - varhaiskasvatuksen ylempi johto koetaan etäisenä - kehittämishankkeet - johtajat vaikuttavat, miten kehittämishankkeita toteutetaan 		Varhaiskasvatuksen ylempi johto

Tutkimuksen tulosten esittelyn tukena käytetään aineistositaatteja. Sitaateissa varhaiskasvatuksen opettajasta käytetään vielä nimitystä lastentarhanopettaja, sillä ammattinimike päivitettiin tämän tutkimuksen teon aikana. Sitaatin loppuun on merkitty kaupunki, jossa haastattelu on tehty, sekä onko sitaatti henkilöstön vai johtajien haastattelusta. Kaupunki 1 on merkitty tunnisteella K1, kaupunki 2 tunnisteella K2 ja kaupunki 3 tunnisteella K3. Kaupungin tunnisteeseen perään on merkitty henkilöstön haastattelu tunnisteella H ja johtajien haastattelu tunnisteella J sekä niiden perään numero 1-7 haastatteluun osallistuneen henkilön mukaisesti.

5 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni keskeisimmät tulokset. Tutkimuksen tulokset on esitetty tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä. Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata varhaiskasvatuksen opettajien pedagogista johtajuutta. Tutkimuksen avulla halutaan selvittää, millaisena varhaiskasvatuksen opettajien pedagoginen johtajuus näyttäytyy varhaiskasvatuksen henkilöstön ja johtajien puheessa sekä millaisista sisällöistä varhaiskasvatuksen opettajien pedagoginen johtajuus rakentuu. Lisäksi tuon esille, mitkä asiat vaikuttavat varhaiskasvatuksen opettajien pedagogiseen johtajuuteen.

5.1 Varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen johtajuus henkilöstön ja johtajien puheessa

Varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen johtajuus on tunnustettua

Lähes jokaisessa aineistossa johtajuus koettiin aluksi henkilöiden asemaan sidottuna ilmiönä. Sen koettiin kuuluvan sellaiselle, jolla on jollain tapaa tunnustettu johtajan asema. Johtajuuspuhe ja näkemys johtajuudesta kohdistuivat ennen kaikkea päiväkodin johtajiin sekä varajohtajiin. Johtajuuden rakenteista riippuen myös yksiköiden pedagogisilla johtajilla sekä tiimivastaavilla, jotka yleensä toimivat varhaiskasvatuksen opettajina, nähtiin kuuluvan johtajuutta. Poikkeuksena muutamassa haastattelussa varhaiskasvatuksen opettajille kuvattiin kuuluvan pedagogista johtajuutta ilman, että haastatteliija nosti sitä erikseen esiin.

Varhaiskasvatuksen opettajien pedagoginen johtajuus oli kuitenkin kaikissa haastatteluissa tunnustettua. Kaikissa aineistoissa varhaiskasvatuksen opettajan johtajuutta ei tuotu esille automaattisesti vaan haastattelijan kysyessä

aiheesta varhaiskasvatuksen opettajien pedagoginen johtajuus nostettiin esiin. Johtajien ja henkilöstön puheessa varhaiskasvatuksen opettajilla kuvailtiin olevan pedagogista johtajuutta tai ainakin heidän työssään sitä vaaditaan. Varhaiskasvatuksen opettajien johtajuus nähdään ennen kaikkea pedagogisena johtajuutena. Tärkeimpänä ja keskeisimpänä pedagogisen johtamisen alueena pidetään lapsiryhmän pedagogiikasta vastaamista. Varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen johtajuus on ensisijaisesti johtajuutta lapsiryhmässä ja kasvattajatiimissä. Se painottuu pedagogiikkaan ja pedagogisten päätösten tekemiseen. Varhaiskasvatuksen opettajilla koetaan olevan viimekädessä vastuu ryhmän pedagogiikasta.

” — Et sit se lastentarhanopettajan johtajuus on sitä johtajuutta siin ryhmässä, siinä niinku sitä, nimenomaan sitä pedagogista johtajuutta ja siihen liittyyvii päätöksiä, siihen liittyvää ammattitaitoo —” (K1H7)

Myös uusi varhaiskasvatussuunnitelma tuli henkilöstön haastattelussa esille. Henkilöstö toi esille, että uusi varhaiskasvatussuunnitelma velvoittaa varhaiskasvatuksen opettajia pedagogiseen johtajuuteen. Uudessa varhaiskasvatussuunnitelmassa pedagogiikka on hyvin paljon esillä ja henkilöstön mukaan sen täytyy näkyä myös varhaiskasvatustyön arjessa. Opettajilla on vastuu tuoda pedagogiikka uuden varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden myötä näkyvämmäksi arjessa ja vahvasti ryhmiin.

”Mun mielestä vasu velvottaa siihen niin tänä päivänä mun mielestä se ei sais olla niin että et no toki se vie ennen kun se nytte sinne arkeen ihan kokonaisuudessaan tulee mut se on normi, ei suositus, elokuusta alkaen niin niin kyllä se niinku pedagogiikka on uudessa vasussa tosi paljo esillä ja niin se pitäis olla meidän arjessakin. Ja se on lastentarhanopettajan vastuu. —” (K2H6)

Varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisen johtajuuden kuvailtiin olevan erilaista kuin päiväkodin johtajan johtajuus, sillä opettajalla ei ole samalla tavalla johtajan tunnustettua asemaa eikä samanlaisia sisältöjä johtajuudessa. Eräässä focus group -haastattelussa varhaiskasvatuksen opettajan johtajuuden tunnustamisen haasteena nähdään suomen ja englannin kielen erot johtajuudessa puhuttaessa:

"Mä nään ehkä suomenkielen haasteen tässä, koska meillä on yks sana tälle asialle ja mun mielestä puhutaan managementista ja leadershipistä, ja niillä on niinku semmonen johtajuus jota lastentarhanopettaja kyllä tekee, mutta se ei oo niitä, mielellään ei oo niitä tyyppejä jotka sitten säätää niitä ristiriitatilanteita - - Mun mielestä se on sitte niitä johtotehtäviä tai työtehtäviä, jotka kuuluu johtajalle. —" (K1H3)

Varhaiskasvatuksen opettajan asema pedagogisena johtajana

Erityisesti henkilöstön puheessa tuli esille, että varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen johtajuus saisi näkyä enemmän. Esille tuotiin myös, että sen näkyvyys saattaa vaihdella ryhmittäin tai yksiköittäin. Opettajan pedagogisen johtajuuden näkymisen tärkeyttä korostettiin varhaiskasvatuksen opettajien pedagogisen koulutuksen tuoman osaamisen ja ammattitaidon vuoksi.

"-elokuusta alkaen niin niin kyllä se niinku se pedagogiikka on uudessa vasussa tosi paljon esillä ja niin sen pitäis olla meidän arjessakin. Ja se on lastentarhanopettajan vastuu. Ja sii..koska on se koulutus, ehottomasti – —" (K2H6)

Sekä henkilöstön että johtajien puheessa tuli esille, että varhaiskasvatuksen opettajien pedagogista johtajuutta pidetään tärkeänä. Johtajien puheessa pidetään hyvänä asiana, että varhaiskasvatuksen opettajien vastuuta ja pedagogista asemaa korostetaan. Heidän mukaansa ryhmiin tarvitaan opettajia, joilla on ohjat kädessä ja he pitävät huolen kokonaisuudesta. Johtajien puheessa nousi esiin, että he arvostavat opettajien pedagogista osaamista ja asiantuntijuutta. Erityisesti se, että varhaiskasvatuksen opettaja ottaa ohjat käsiinsä, nousi puheessa esille:

" Et ei sitä nyt yksin tehdä, ei se lastentarhanopettaja nyt mikskään dekspootiks diktaattoriks siel ryhdy, mut et niinku jonkun täytyy ottaa ohjat käteen. " (K1J2)

Haastatteluissa nousi vahvasti esiin, että varhaiskasvatuksen opettajan asema pedagogisena vastuuhenkilönä ja johtajana ei ole välttämättä automaatio. Tämä tuli esiin niin henkilöstön kuin johtajien haastatteluissa. Varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisen johtajan aseman ottamiseen vaikuttaa niin opettaja itse,

työyhteisö ja johtaja. Varhaiskasvatuksen opettajan pedagogiseen johtajuuteen vaikuttavia tekijöitä käsitellään tarkemmin tulosten luvussa 5.3.

Työn kollegiaalinen luonne – pedagoginen johtajuus on tasapainoilua

Eräässä henkilöstön focus group -haastattelussa esiin nousi, ettei varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen johtajuus ole kovin yksinkertainen ilmiö. Eräs varhaiskasvatuksen opettaja kommentoi opettajan pedagogisen johtamisen olevan tasapainoilua. Pedagogisessa johtajuudessa on otettava huomioon kokonaisuus, jossa opettaja toimii. Varhaiskasvatuksen opettajan pedagogiseen johtamiseen koetaan kuuluvan pedagogisen johtajan rooli, mutta osallistaakseen koko tiimiä keskustelu ja vastuun jakaminen on tärkeää. Opettajan on tunnistettava tilanteet, joissa tarvitaan pedagogisen johtajan kykyä tehdä päätöksiä, mutta myös ne tilanteet, joissa vastuuta voi jakaa muille tiimissä. Vaikka varhaiskasvatuksen opettajan pedagogista johtajuutta pidetään tärkeänä, niin tärkeänä pidetään myös sujuvaa yhteistyötä ja hyvää työskentelyilmapiiriä:

” — Ja sit kyl mä ainakin oon huomannu, kun mietin paljon, että voinhan mä esimerkiks ottaa sen asenteen että mä en tee tiettyi juttuja kun niinku ne ei sinänsä ole lastentarhanopettajan töitä... Mut sit mä tiedän sen et jos mä otan sen asenteen niin se ei oo hirveen hedelmällistä pitkässä tähtäimessä tai se ei luo sellasta hyvää yhteneväistä... ilmapiiriä siinä tiimissä. Ja sit mä oon huomannu sen kun välillä joustaa itse, tekee jonkun asian, niin sillon myös siinä saa sellasta ymmärrystä ja kunnioitusta joka auttaa sitten tosi paljon siinä että on kiva tehdä yhdessä töitä ja päätöksiä. Ja sitten voi taas välillä ottaa sen roolin että sanoo, että nyt tehdään näin. Lastentarhanopettajana ottaa sen että nyt tehdään näin ja sit se palaute on semmosta... ymmärtäväistä ja koska sieltä löytyy myös sitte... ymmärrättekö te mitä mä tarkotan?” (K1H7)

Katkelmasta saa vaikutuksen, että varhaiskasvatuksen opettajat työskentelevät jollain tapaa vaatimusten ristipaineessa. Toisaalta opettajan odotetaan olevan pedagoginen johtaja, mutta myös otettava huomioon toiminnassaan muu tiimi ja joustettava esimerkiksi varhaiskasvatuksen opettajalle kuuluvissa työtehtävissä. Opettajat eivät roolistaan huolimatta nouse toisen ammattiryhmän yli:

”Niin, että sä et aseta ittees kuitenkaan kenenkään yläpuolelle [siis silleen]” (K1H5)

Myös toisessa henkilöstön focus group haastattelussa nousi esiin hieman ristiriitainen kuvaus varhaiskasvatuksen opettajan roolista ja pedagogisesta johtajuudesta:

”Se on tosi tärkeä ja siihenhän meillä on niinku paras ammattitaito varmaan (pedagogiseen johtamiseen) että mustaki tuntuu että se on vähän niinku... emmä sitä että totta kai kaikki tekee kaikkia töitä mutta kuitenkin se siltä muuttunut et et sais olla enemmänkin näkyä se että on lastentarhanopettaja tai minusta ainakin.” (K2H4)

Aineistositaattien perusteella vaikuttaa siltä, että varhaiskasvatuksen opettajien rooli on ristiriitainen. Toisaalta johtajuutta osassa kasvattajatiimejä odotetaan ja opettajat haluavat oman ammattitaidon ja osaamisen esille tuomista enemmän. Kuitenkin esille tuotiin opettajan ammattiroolissa ja pedagogisessa johtajuudessa sitä, että halutaan pitää yllä myös hyvää työilmapiiriä ja olla nousematta kenenkään ylitse kasvattajatiimissä.

5.2 Varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisen johtajuuden tasot ja sisällöt

Henkilöstön ja johtajien puhe varhaiskasvatuksen opettajien pedagogisesta johtajuudesta erosi niin, että henkilöstö toi enemmän esille puheessaan sisältöjä varhaiskasvatuksen opettajien pedagogiselle johtajuudelle. Tämä voi selittyä luonnollisesti sillä, että varhaiskasvatuksen opettajilla on selkeämpi käsitys omasta työstään ja sen sisällöistä. Varhaiskasvatuksen opettajien pedagoginen johtajuus tapahtuu kolmella eri tasolla: lapsiryhmässä, kasvattajatiimissä ja yksikötasolla. Keskeisimmäksi sisällöksi varhaiskasvatuksen johtajuudessa nousi lapsiryhmän pedagogiikasta vastaaminen, mutta myös kasvattajatiimiin liittyvä johtajuus nousi keskeiseksi. Yleensä varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen johtajuus keskittyy lapsiryhmään ja kasvattajatiimiin liittyviin asioihin, mutta toisinaan opettajat

toteuttavat johtajuutta myös varhaiskasvatusyksikön tasolla asiantuntijuuden ylläpitämiseksi ja jakamiseksi sekä he ottavat vastuuta yksittäisissä tilanteissa

5.2.1 Pedagoginen johtajuus lapsiryhmässä

Päivittäinen pedagogiikka

Henkilöstö ja johtajat näkevät varhaiskasvatuksen opettajan keskeisimpänä ja tärkeimpänä pedagogisen johtajuuden sisältönä lapsiryhmän pedagogiikasta vastaamisen. Johtajat ja henkilöstö käyttävät tästä nimitystä arkipedagogiikka tai päivittäinen pedagogiikka. Opettajan vastuulle kuuluu lapsiryhmän toiminnan suunnittelusta, toteuttamisesta ja arvioinnista vastaaminen. Sekä henkilöstön että johtajien puheessa vastuu edellä mainituista asioista kuului ensisijaisesti varhaiskasvatuksen opettajille, sillä yksiköiden johtajien koetaan toimivan melko etäällä arjen pedagogiikasta.

*”—Sanotaan et lastentarhanopettajalla on se pedagoginen vastuuryhmässä ja se että semmonen päivittäinen pedagogiikka, keskustelu, on jotain mihin välttämättä johtaja ei ota niinku kantaa —”
(K1H7)*

Henkilöstö katsoo päivittäiseen pedagogiikasta vastaamiseen kuuluvan erityisesti sen, että mitä ja miten toimintaa järjestetään lapsiryhmässä. Toiminnassa tulee huomioida lasten tarpeet sekä heidän kehityksensä. Opettajan vastuusta huolimatta kaikki ammattiryhmät toteuttavat toimintaa lapsiryhmissä yhdessä. Henkilöstö kuvailee varhaiskasvatustoiminnan kannalta tärkeäksi sitä, että opettajalla on kokonaisuus pedagogiikasta hallinnassaan ja hän ohjaa sen toteuttamista. Opettajan vastuusta huolimatta kaikilla kasvattajilla tulee olla käsitys varhaiskasvatustoiminnan kokonaisuudesta lapsiryhmässä toiminnan ja pedagogiikan onnistumiseksi.

” Ja tietyllä tavalla pitää langat käsissä (lastentarhanopettajalla), jossain määrin pitää kyl olla kaikilla, kyl kaikilla jotka on töissä. Oli se sit vaikka erityisavustaja niin se suunnilleen tietää et mitä kaikki niinku tekee ja

mitä se tekee ja mitä muut tekee, mitä tapahtuu seuraavaks ja niinku näin. —” (K1H4)

Opettajan päivittäisiin pedagogisiin tehtäviin liittyy henkilöstön puheessa erilaiset pedagogiset ratkaisut lapsiryhmässä. Tällaisiksi mainittiin sujuva toiminta lapsiryhmässä, toimivan päiväjärjestyksen luominen sekä toiminnan järjestämiseen liittyvät asiat, kuten pienryhmätyöskentely. Varhaiskasvatuksen opettajan tehtävänä on viedä lapsiryhmän toimintaa tavoitteellisesti eteenpäin. Tavoitteena kaikella toiminnalla on lasten hyvinvoinnin, kehityksen ja oppimisen tukeminen.

Toiminnan organisointi

Lapsiryhmän toiminnasta vastaamiseen liittyy johtajien ja henkilöstön puheessa kiinteästi myös se, että varhaiskasvatuksen opettaja vastaa toiminnan organisoinnista. Hänen vastuullaan on miettiä, kuka kasvattajatiimissä tekee mitäkin. Tärkeänä nähdään myös se, että opettajan ei ole tarkoitus toteuttaa kaikkea toimintaa itse. Oleelliseksi kuvailtiin, että opettajan on aina tiedettävä, mitä missäkin tapahtuu ja että toiminta on pedagogisesti suunniteltua. Yleensä varhaiskasvatuksen opettaja suunnittelee ryhmässä tapahtuvan varhaiskasvatustoiminnan.

” —Monissa paikoissa ainakin lastentarhanopettaja on tiiminjohtaja tai tiiminvetäjä ja niinku ja kyllähän se ja siis kyllähän lastentarhanopettaja vastaa viimekädessä ryhmän pedagogisesta.. tai ryhmän pedagogiikasta. Et vaikka sitä kaikki toteuttaa muutkin kuin opettaja, mutta että lastentarhanopettaja on siitä vastuussa. —” (K1H4)

Pedagogiikan suurempi linja

Päivittäisen toiminnan ja siitä vastaamisen lisäksi eräässä focus group haastattelussa varhaiskasvatuksen opettajalla koetaan olevan myös vastuu ryhmässä toteutettavan varhaiskasvatuksen suuremman linjan luomisesta.

” —Et se opettaja siinä ryhmässä tekis isot mitta, niinku tekis ison kuvan. Ja sitten aina niinku kussain, et tiedetään et kaikkien lasten pitää saada opetusta ja kasvatusta näissä asioissa.” (K1J2)

Koko varhaiskasvatussyksikköä koskevan suuremman pedagogisen linjan luominen ja suunnan löytäminen koettiin varhaiskasvatussyksikön johtajan johdolla tapahtuvaksi. Tähän osallistuu koko työyhteisö, mutta vastuu on yksikön johtajalla. Tämän linjan mukaisesti varhaiskasvatuksen opettajat luovat pedagogisen linjan omassa lapsiryhmässään ja kasvattajatiimissä. Ilman varhaiskasvatussyksikön johtajan luomaa suuntaa ryhmät toteuttavat varhaiskasvatusta itsenäisesti omissa ryhmissään, jolloin pedagoginen linja on kokonaan ryhmien omalla vastuulla.

Eräässä henkilöstön haastattelussa nostettiin esiin opettajuuden tärkeys kasvattajatiimin toiminnassa. Haastateltava kertoi tehneensä työuransa aikana havainnoin, että niissä tiimeissä on voitu kaikista parhaiten ja tiiminjäsenten on ollut helppo toteuttaa työtään, jossa opettajalla on ollut näkemystä ja ajatuksia ryhmän toiminnasta ja sen järjestämisestä. Hänen kokemuksensa mukaan sellaisissa tiimeissä, joissa opettajalla ei ole ollut opettajuutta, sitä muu tiimi kaipasi. Varhaiskasvatuksen opettajilta siis odotetaan pedagogisia näkemyksiä ryhmän toiminnan suuntaamiseksi.

5.2.2 Pedagoginen johtajuus kasvattajatiimissä

Pedagogisen keskustelun ylläpito

Varhaiskasvatuksen opettajan kuvailtiin toteuttavan varhaiskasvatusta yhteistyössä lapsiryhmän kasvattajatiimin kanssa. Opettajan pedagogisen johtamisen voidaan katsoa rakentuvan työssä tapahtuvalle vuorovaikutukselle. Varhaiskasvatuksen toteuttaminen on tiimityötä lapsiryhmän kasvattajatiimin kesken. Erityisesti henkilöstö korosti tiimipalaverien tärkeyttä ja opettajan roolia niissä.

Tiimipalaverit ovat yleensä viikoittaisia palavereita, joissa tiimi kokoontuu suunnittelemaan ja arvioimaan ryhmän toimintaa. Tiimikokousten nähdään sisältävän paljon keskustelua lapsiryhmän toiminnasta ja lasten asioista. Erityisesti tärkeänä pidettiin, että keskustelut tiimipalavereissa koskevat lapsia ja työnsisältöä. Henkilöstö korosti varhaiskasvatuksen opettajan asemaa siinä, millaisista asioista tiimipalavereissa puhutaan. Tiimipalaverit toteutetaan varhaiskasvatuksen opettajan johdolla.

” —Niin tota, tätä, tätä on niinku mun mielestä lastantarhanopettajan työ siinä tiimissä, että sä johdat sitä mitä se keskustelu on siellä.”

” Ja mä oon sillai samaa mieltä että joo, se että... Myöskin sulla on ihan niinku agenda, mitä täällä puhutaan ja on asiaa että se ei oo ihan diipadaapaa. —” (K1H6, K1H4)

Olennoisimpana asiana tiimipalavereissa nähdään keskittyminen mahdollisimman hyvään perustyn toteuttamiseen sekä sitä kautta lasten kehityksen, oppimisen ja hyvinvoinnin tukemiseen. Keskustelu keskittyy ryhmään liittyviin asioihin, kuten siihen miten toimintaa on toteutettu ja sen arviointiin. Lisäksi keskustellaan yksittäisten lasten asioista.

” —jutellaan siitä ryhmästä, jutellaan minkä lapsen kanssa kun on ollu näin käyttäytyny, onks toiminu... Ja jos on ollu jotain niin sit jos ei oo toiminu, niin kokeillaan tätä—” (K1H6)

Lapsista ja ryhmästä keskustelua pidetään myös tärkeänä sen vuoksi, että tiimin jäsenillä on yhteiset toimintatavat toimiessaan lapsiryhmässä. Toiminnan suunnitteluun liittyvässä keskustelussa olennaista on, että tiimi on tehnyt yhdessä pidemmän tähtäimen suunnitelman lapsiryhmän toimintaan liittyen ja keskusteluissa arvioidaan ja seurataan yhdessä, ollaanko haluttuun suuntaan menossa. Lisäksi keskusteluissa suunnitellaan esimerkiksi seuraavan viikon toimintaa ja jaetaan vastuualueet toiminnan toteuttamiseksi.

Tiimipalavereissa käydään myös yhdessä keskustelua lasten ja perheiden asioista, erityisesti silloin kun lapsiin liittyvät keskustelut perheiden kanssa ovat ajankohtaisia. Tällaisia keskusteluja ovat esimerkiksi lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan ja esiopetuksen oppimissuunnitelmaan liittyvät

keskustelut. Useammassa kunnassa varhaiskasvatuksen opettajat pitävät nämä keskustelut, opettajat myös kirjaavat varhaiskasvatussuunnitelmat ja esiopetuksen oppimissuunnitelmat. Yhdessä keskustellen tiimipalavereissa nostetaan esiin huomioita ja tärkeitä asioita lapsesta keskusteluja varten. Myös keskustelujen jälkeen käydään läpi keskusteluissa nousseita asioita kasvattaja tiimin kanssa.

” —ja sitten tietenkin siinä kohtaa ku on esiopsikeskustelut menossa, ni käydään niitä läpitte et mitäs sää tästä ajattelet ja hei meillä oli tän kanssa keskustelu ja tämmösii ja tämmösii asioita, niitä tuodaan sitte, et paljon menee tiimipalavereis aikaa niihin.” (K3H1)

Pedagogisen vastuun jakaminen

Kuten aiemmin tuloksissa on tullut jo ilmi, varhaiskasvatuksen opettaja ei voi toteuttaa lapsiryhmän toimintaa yksin. Varhaiskasvatuksen opettajalla tulee olla kyky jakaa pedagogista vastuuta kasvattajatiimissä. Pedagogista vastuuta tulee jakaa kuitenkin niin, ettei kenenkään ammattirooli ylitä. Toiminnassa on kuitenkin henkilöstön mielestä tärkeää huomioida jokaisen tiiminjäsenen vahvuudet ja erityisosaaminen.

”Totta kai tietenkin tietysti on persoonia on kaikki ihmiset, et omat vahvuudet ja muut, niin täytyyhän siinä tiimissä ottaa niitäkin huomioon. Kunhan se ei mee tavallaan sen ammattiroolin yli.” (K1H5)

Pedagogista vastuuta jakamalla myös kerrottiin kasvattajatiimin jäsenten sitoutuvan toimintaan yhteisen päämäärän eteen. Opettajan tehtävänä on osallistaa ja antaa vastuuta toiminnasta lapsiryhmässä myös muille, mutta tarvittaessa hänen on kyettävä tekemään päätöksiä pedagogisena johtajana. Vastuun jakaminen on tärkeää tiimissä, jotta kaikki sen jäsenet kokevat olevansa tärkeitä ja kokevat heidän panoksellaan olevan työssä merkitystä.

”Et otanks mä nyt niinku, niinku koska päivän aikana tulee paljon tilanteita pitää tehdä niinku päätöksiä, et tekeeks niitä päätöksiä niin kun, ottaaks siinä selkeesti tämmösen pedagogisen johtajan aseman vai ottaako semmosen keskusteleavan roolin esimerkiksi siin tiimissä ja millon

antaa sitä vastuuta muille, et sitä vastuuta pitää myös jakaa. Ja on tärkeää että kaikki kokee olevansa tärkeitä –” (K1H7)

Varhaiskasvatuksen opettajan rooli pedagogisena johtajana on myös tuoda esiin arvostusta lastenhoitajien osaamista kohtaan. Johtaessaan lapsiryhmän toimintaa ja pedagogiikkaa opettajan on tärkeää huomioida erilainen osaaminen ja vahvuudet tiimissä. Tärkeänä pidettiin kuitenkin, että ne eivät mene ammattiroolien yli.

Pedagoginen asiantuntijuus ja sen ylläpito

Laadukkaaseen varhaiskasvatuksen toteuttamiseen tarvitaan myös pedagogista asiantuntijuutta ja sen ylläpitoa. Tärkeimmäksi alueeksi sekä henkilöstön että johtajien puheessa nousi perustyöhön liittyvän asiantuntijuuden kehittäminen. Henkilöstö erityisesti piti tätä tärkeänä, mutta samanlainen näkemys nousi esiin johtajien puheesta. Varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisen johtajuuden voidaan katsoa rakentuvan pedagogisen osaamisen pohjalle. Pedagogista osaamista ja tieto-taitoa henkilöstö ja johtajat katsoivat ennen kaikkea tulevan varhaiskasvatuksen opettajan koulutuksesta. Pedagoginen osaaminen ja tieto-taito auttavat varhaiskasvatuksen toteuttamisessa ja sen viemisessä oikeaan suuntaan.

Eräs johtaja nosti esiin myös sen, että opettajille syntyy parhaillaan koulutuksen avulla kyky pedagogiseen ajatteluun, joka näkyy kaikessa heidän toiminnassaan. Hänen mukaansa pedagogisen ajattelun avulla kaikki toiminta varhaiskasvatuksessa voidaan nähdä pedagogisten lasien läpi katsottuna.

” — Ja onhan se... Se niinku toi lastentarhanopettajan koulutushan parhaimmillaan antaa, nimenomaan pedagogisen ajattelun.” (K1J3)
”No sehän on pelkkää pedagogiikkaa se koulutus, toisin kuin kenelläkään muulla.” (K1J2)

Varhaiskasvatuksen opettajien koulutusta pidetään pedagogisesti erittäin pätevänä, sillä se koostuu pelkästään pedagogisista opinnoista. Varhaiskasvatusyksiköiden johtajat toivovat erityisesti päteviä opettajia

varhaiskasvatuksen opettajan tehtäviin pedagogiikan ylläpitämiseksi. Toisaalta johtajien puheessa tulee esille myös se, että aina pätevät opettajatkaan eivät välttämättä mieti toimintaa pedagogisesta näkökulmasta:

"Mutta kuinka sitten on mahdollista, mä nimitän sitä semmosta, semmosta... temppuratapedagogiikaksi, joka on [temppuratapedagogiikkaa] (K1J3)

"[Joo, kyllä]" (K1J2)

"Mut sitäkin toteuttaa lastentarhanopettajakoulutetut —." (K1J3)

Yleisesti asiantuntijuuden kehittäminen nähtiin pääsääntöisesti johtajan tehtäväksi organisaatiossa. Esiin nousi kuitenkin, että myös varhaiskasvatuksen opettajat osallistuvat asiantuntijuuden kehittämiseen. Eräässä haastattelussa nostettiin esiin, että opettajat pohtivat työssään lapsiryhmänsä kasvattajatiimin osaamista ja osallistuvat omalta osaltaan asiantuntijuuden kehittämiseen tiimissä. Eräässä henkilöstön haastattelussa nostettiin esiin opettajien miettivän tiimeissä, kenen on järkevintä osallistua mihinkin koulutukseen tai millaista osaamista tiimiin tarvitaan.

"Et sitten on paljon koulutuksia, ainakin ite tunnistan opettajana sen että, välillä nään että hei tuolla on hyvä kouluttaja, et toi on hauska tyyppi, että meeppä tota kuuntelee. Et onks mun järkevää mennä jos mä oon hänet jo nähny vaikka kaks kertaa ja tiän mistä ne aikoo puhuu et pitäiskö mun sit laittaa sinne joku lastenhoitaja joka vaikka... Ei ehkä oo ikinä käyny sen luennoitsijan niinku tarttis sitä osaamista. Et sitten mä teen sitä siinä omassa tiimissä opettajana, mutta kyllähän se pitäis tulla niinku johtajalta myös —" (K1H1)

Varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuuden kehittämisen katsottiin olevan tärkeää. Eräs haastateltava piti tärkeänä, että opettaja seuraa ja on tietoinen uusimmista tutkimustiedoista ja alan kehityksestä. Tähän koettiin tarvittavan myös koulutustaustaa, jotta henkilöllä on riittävät valmiudet tiedon seuraamiseen. Uuden tutkimustiedon suhteen tulee kuitenkin osata olla myös kriittinen, jotta opettaja pystyy valitsemaan olennaisimmat asiat perustyn onnistuneen toteutuksen kannalta.

" —Niin kyllä mää jotenki koen että -- (koulutus)niin se on semmonen tietynlainen vaikka oot sielä kentällä töissä ja teet sielä arjessa, niin kyllä

mää seuraan sitä uusinta tutkimusta ja sit se tietynlainen kriittisyys et osaa kattoo sieltä, se semmonen —” (K3H1)

Hän näki myös tärkeänä uuden tutkimustiedon viemisen käytäntöön, sillä käytännön tulee seurata alalla tapahtuvaa tieteellistä kehitystä. Lisäksi opettajien tieteellistä ajattelukykyä pidettiin haastatteluissa tärkeänä. Opettajan tehtävänä nähdään uuden tiedon vieminen tiimeihin ja käytännön työhön.

5.2.3 Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatusyksikössä

Pääsääntöisesti varhaiskasvatuksen opettajat toteuttavat pedagogista johtajuuttaan lapsiryhmä- ja kasvattajatiimitasolla. Varhaiskasvatusyksikötasolla pedagoginen johtajuus tapahtuu lähinnä asiantuntijuuden ylläpitämisenä ja jakamisena. Asiantuntijuutta ylläpidetään yksiköissä pedatiimeissa, joissa opettajat kokoontuvat keskustelemaan yksikön ja sen ryhmien varhaiskasvatuksen sekä pedagogiikan toteuttamisesta.

Henkilöstö kuvaili myös, että toisinaan opettajat ottavat yksikötasoisesti asioista vastuuta johtajan ollessa poissa. Tilanteita kuvailtiin yksittäisiksi, joissa arjen työn keskellä opettajat ottavat vastuuta erilaisista asioista.

5.3 Varhaiskasvatuksen opettajan pedagogiseen johtajuuteen vaikuttavat tekijät

5.3.1 Opettajan oma vastuu ja työyhteisön merkitys

Sekä henkilöstön että johtajien näkemyksiä varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisesta johtajuudesta yhdisti, että opettajalla koetaan olevan vastuu ottaa asema pedagogisena johtajana. Ilman aseman ottamista johtajuutta ei voi olla. Puheessa nousi esille myös, että mikäli opettaja ei ota vastuullista asemaa pedagogiikasta ja toiminnasta vastaavana, ryhmässä sen aseman ottaa helposti

joku muu. Opettajalla on myös vastuu omalta osaltaan oman työnsä toteuttamisesta sekä siitä, että muun muassa suunnitteluajat toteutuvat.

Kuitenkaan se, että opettaja itse pyrkii ottamaan asemaa pedagogisena johtajana, ei riitä. Sekä henkilöstö että johtajat painottivat, että opettajalle on annettava asema ryhmän toiminnasta vastaavana ja pedagogisena vastuuhenkilönä, jolla on asema johtaa toimintaa ryhmässä. Puheessa tuli esiin niin työyhteisön ja tiimin kuin johtajan vaikutus aseman saamiselle.

Johtajat ja henkilöstö painottivat johtajan roolia opettajan pedagogisen johtajuuden saamisessa. Heidän mukaan johtajan on tehtävä työyhteisössä selväksi varhaiskasvatuksen opettajien asema pedagogisina asiantuntijoina ja vastuuhenkilöinä. Eräässä johtajien haastattelussa tuli esille näkemys, että johtajilla merkittävä vaikutus siihen, että varhaiskasvatuksen opettajien pääsevät ikään kuin johtoon työyhteisössä. Esiin tuli myös näkemys, että opettajia on rohkaistava aseman ottamiseen, sillä vastuun pedagogiikasta ja ryhmän toiminnasta kuuluu heille.

” — ja pitää kokonaisuus käsissään. Ja siihen (vastuunottamiseen) täytyy vähän osaa lastentarhanopettajista tuupata ja pikkusen lastenhoitajia mahdollisesti niinku rauhottaa siihen, niinku että nyt tä on näin. (K1J2)

Myös henkilöstön haastatteluissa tuli esille se, että pedagoginen vastuubarhaiskasvatuksen opettajalle on annettava työyhteisössä. Johtajalla on tässä myös henkilöstön mukaan iso merkitys, mutta myös työyhteisössä opettajan asema tulee olla selkeä. Haastateltavien näkemysten perusteella johtajan on tehtävä opettajan asema selkeäksi työyhteisössä, jotta varhaiskasvatuksen opettajien pedagoginen johtajuus voi siellä toteutua.

”—Yks asia on kuitenkin se että, että sun pitää ottaa se vastuu ja se tavallaan se johtajuus ittellesi ja on toinen asia vielä että annetaanko sulle sitä. Et sitä, mä muistan että mä oon, silloin ennen kun mää valmistuin niin mä pelkäsin sitä kun nuorena... niinku... kun korvan taustat märkinä kipittää jonnekin ryhmään ja sitten siellä on vastassa kaks semmosta vanhempaa, kokenutta lastenhoitajaa, jotka on tehny 30 vuotta sitä duunia ja tietää tasantarkkaan miten tää homma kulkee ja

että, että niinku annetaanko sulle sitä ja olen ollut myös sellaisissa paikoissa jossa sitä ei ole annettu.” (K1H4)
”Siinä tarvii johtajan tukee myöskin.” (K1H5)

5.3.2 Yhteiskunnallinen tilanne

Yhteiskunnallisella tilanteella on vaikutusta siihen, miten varhaiskasvatusta toteutetaan. Useassa focus group -haastattelussa kuvailtiin historiallista näkökulmaa varhaiskasvatuksen opettajien asemasta. Aseman nähtiin tehneen tietynlaisen kiertokulun, jossa aiemmin opettajat ovat olleet vahvassa asemassa ja opettajilla kuvailtiin olleen jopa oma kahvihuone. Vahvan aseman jälkeen ollaan tultu vaiheeseen, jossa ammattiryhmät ovat koulutuksista riippumatta tehneet samoja työtehtäviä. Tällä hetkellä kuvaillaan olevan tilanteessa, jossa varhaiskasvatuksen opettajien vastuuta nostetaan ja sitä pidetään tärkeänä. Vastuun esille nostamisesta sekä johtajat ja opettajat tuovat esille molempien ammattiryhmien tärkeyden sekä tasa-arvoisuuden. Varhaiskasvatuksen opettajat eivät tee työtä yksin ja laadukkaan varhaiskasvatuksen saavuttamiseksi kaikki ammattiryhmät ovat tärkeitä. Varhaiskasvatuksen opettajan vastuu ja pedagogisen johtajan rooli nähdään sellaisena, että opettajan ei ole tarkoitus jättää pedagogisesta vastuusta huolimatta muuta tiimiä ulkopuolelle.

Jokaisen ammattiryhmän tärkeyden lisäksi henkilöstö ja johtajat korostivat, että jokaisen on tiimissä ja työyhteisössä otettava oma ammatillinen roolinsa. Kunnallisen työehtosopimuksen ja muiden työtä ohjaavien sopimusten noudattamista pidettiin tärkeänä, sillä työnjako ei voi olla halujen ja motiivien takana. Työtehtävät eivät jatkossa voi olla enää työvuoroihin tai muihin perustettuja, sillä ammattiroolien tulisi tulla enemmän esille. Kaikki tekee kaikkea -ajattelu on haastateltavien mielestä perustunut ennen ajatukseen, että ammattiryhmät ovat tasa-arvoisia ja asioista päätetään yhdessä. Varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisen johtajuuden ei koeta aiheuttavan epätasa-arvoa, sillä eri ammattiryhmillä on varhaiskasvatuksessa ammattiensa mukaiset erilaiset roolit.

”Totta kai tietenkin tietysti persoonia on kaikki ihmiset, et omat vahvuudet ja muut, niin täytyyhän siinä tiimissä ottaa niitäkin huomioon. Kuhan se ei mee tavallaan sen ammattiroolin yli. (K1H5)

”Ei ei, ja siis myös että tavallaan ku sitä saattaa perustella sillä että pitää olla tasa-arvoisia ja päätetään yhdessä niin kyllähän, eihän se että on vähän, niinku eri rooleja niin se ei tarkota sitä että ollaan epätasa-arvoisia vaikka, vaikka jollain on enemmän vastuuta ja sit tavallaan ehkä vähän enemmän valtaa tehdä tiettyjä, tiettyjä päätöksiä sitten... sit siinä.” (K1H4)

5.3.3 Käsitys perustehtävästä

Henkilöstö ja johtaja pitivät tärkeänä, että johtaja ja työyhteisö määrittelevät pedagogiikalle yksikössä yhteisen ison pedagogisen linjan. Varhaiskasvatusta ja pedagogiikkaa toteutetaan yhteisen linjan mukaisesti ja se on suunta, johon toiminnassa pyritään. Henkilöstö nosti esiin, että johtajan on asetettava varhaiskasvatustoiminnalle suurempi raami, jonka sisällä varhaiskasvatusta toteutetaan ryhmissä varhaiskasvatuksen opettajien johdolla.

”—johtaja varmistaa sen kaiken tarjottavan varhaiskasvatuksen siellä yksikössä, mitä siellä ryhmissä oikeesti tehdään ja mitkä ne on ne toimintatavat ja toimintasuunnitelmat siellä ja sit niinku ne on kokonaisuudessa koko yksikön linjassa —” (K1H1)

”Ja sitte että (johtaja) asettaa ne raamit missä voi toimia.” (K1H4)

Johtajat nostivat esiin, että henkilöstön työn tukemiseksi on tärkeää asettaa toiminnalle tavoitteet. Myös perustehtävään on tärkeää palata työyhteisössä aika ajoin, jotta muistetaan työn olennaisin tarkoitus. Perustyön on oltava kasvattajille työyhteisössä selkeä, jotta myös varhaiskasvatuksen opettajat voivat viedä ryhmien pedagogiikkaa oikeaan suuntaan.

Henkilöstön puheessa tuli esiin ristiriitaisuuksia varhaiskasvatuksen opettajan työn perustehtävästä. Opettajan tärkeimmäksi tehtäväksi pedagogisessa johtajuudessa nähtiin hyvä perustehtävän toteuttaminen. Johtajat korostivat sitä, että työssä tärkeintä on mahdollistaa hyvä päivä lapselle. Myös henkilöstön mukaan tärkeintä työssä ovat lapsille annettava aika ja se, että

varhaiskasvatuksen opettajan perustehtävä on lapsiryhmään ja sen toimintaan keskittyminen. Myös johtajat pitivät tärkeänä sitä, että opettajat keskittyvät lapsiryhmään ja varhaiskasvatuksen toteuttamiseen. Kuitenkin perustehtävä herätti eräässä henkilöstön haastattelussa keskustelua siitä, mitkä työtehtävät kuuluvat varhaiskasvatuksen opettajan perustyyöhön. Erityisesti lapsiin suoraan liittymättömät työt herättivät erilaisia ajatuksia.

”Niin aika muuttuva ala. Vähän asia kun asia muuttuu että tulee lisää tai poistuu tai... ehkä enemmän tulee lisää kun poistuu”. (K1H5)

”Niin” (K1H2)

”Tuntuu tulevan lisää muualle kun lapsille [sitä aikaa].” (K1H6)

”[Niin].” (K1H5)

”Se on vähän yleinen trendi.” (K1H4)

”Ei pitäis suostua perustöistä luopumaan” (.K1H6)

”Sit tulee se kysymys, mikä on perustyö. [Olennaista perustyötä on aika monenlaista taas]. Se on sit eri kysymys (naurahten). (K1H5)

”[Se on lasten kans olemista se]” (K1H6)

Henkilöstö nosti esiin, että henkilöstölle ja varhaiskasvatuksen opettajille kuuluu usein myös sellaisia työtehtäviä, jotka eivät suoranaisesti kuulu perustehtävän toteuttamiseen. Tällaisia ovat esimerkiksi erilaisten dokumenttien ja asiakirjojen laatimiset, joilla ei katsota olevan suoraan vaikutusta varhaiskasvatuksen toteuttamiseen tai lapsiryhmätyöhön. Näiden koettiin vievän aikaa lapsiryhmätyöskentelyltä ja pedagogiikalta eikä niiden koeta kuuluvan opettajalle kuuluviin työtehtäviin. Tällaisia työtehtäviä koettiin olevan paljon varhaiskasvatuksen opettajan työssä ja aihe tuli esille etenkin henkilöstön haastatteluissa.

” — nakuttelet jotain semmosia niinku dokumentteja ja asiakirjoja, joilla ei ees oo välttämättä mitään tekemistä sen varhaiskasvatuksen kanssa. Et sun pitää tehdä paljon sellasia asioita —” (K1H4)

Vertailtaessa henkilöstön ja johtajien puhetta, niissä oli havaittavissa ristiriitaisuuksia varhaiskasvatuksen opettajan perustehtävän luonteesta. Molemmat ammattiryhmät näkevät tärkeänä opettajan työn keskittymisen lasten hyvinvointiin sekä kehityksen ja oppimisen tukemiseen. Toisaalta johtajat toivat puheenvuoroissaan esille, että johtajan on jaettava työtehtäviä henkilöstölle oman työaikansa ollessa niihin riittämätön. Osa henkilöstöstä taas näkee

näiden työtehtävien vievän aikaa lapsityöltä, mutta toisaalta työn jakamisen katsotaan olevan välttämätöntä johtajalle. Jaettujen työtehtävien ei kuitenkaan välttämättä katsota olevan oleellisia opettajan työssä.

”Kyllähän siis johtajan on pakko delegoida erilaisia asioita sinne työhteisöön, esimerkiksi just tää titania (työvuorojärjestelyt), eihän johtaja siis tee todellakaan mitään titaniaa yksin. Eliikkä siellä on erilaisia vastuualueita kaikilla työntekijöillä —” (K1H5)

”Jotain erikoistahan on päässyt tapahtumaan kun se on sinne...” (K1H2)

”Joo pääsee vähän niinku hivuttautumaan sinne.” (K1H6)

Useassa johtajien haastattelussa nousi esiin toisaalta myös se, että heidän näkemyksensä mukaan henkilöstö ottaa mielellään vastuuta.

”—Et jos joku porukka on jolle sä oot antanu turvallisuusasiat ja ne hoitaa niinku ne päivitykset ja infot ja koulutukset ja sää vaan luet mitä on tehty ja osallistut siihen niin siihen täytyy niinkun luottaa ja antaa heille se niin meidän kyllä ainakin väki nauttii siitä tosi paljon.” (K1J1)

Henkilöstön puheenvuoroissa nousi esiin, että toisinaan varhaiskasvatuksen opettajat joutuvat vastaamaan ja päättämään asioista, jotka eivät välttämättä suoraan kuuluisi heille. Yleensä tämä tapahtuu silloin, kun johtajalla ei ole aikaa tai hän ei ole paikalla puuttumassa asioihin.

”—Mutta valitettavan usein... aa.. ne haasteet on... arjen haasteita ja ne on, ja niihin ei ehkä johto tai esimies ehdi tarttua et niihin paljon, myös sillain, varmaan kaikille myös tuttuja sillain kun esimies on pois niin lastentarhanopettajat vastaa päätöksistä siinä arjen pyörteissä.” (K1H3)

Ratkaisuksi johtajien ja varhaiskasvatuksen opettajien lisääntyneeseen perustehtävän ulkopuoliseksi katsottuihin työtehtäviin henkilöstö ja johtajat miettivät sihteerien saamista päiväkoteihin. Näin aikaa jäisi enemmän perustyölle lapsiryhmässä.

”—et kaikki mitkä kaikki paperihommat kuuluu tässä työn, perustyön lisäksi, et jos johtaja ei niitä ehi tehdä ja me just ja just ehitään tehdä ni, et voisko päiväkodissa olla sihteeri—” (K2H5)

Työtehtävien jakamisessa johtajat painottivat, että on tärkeää miettiä mitä milloinkin voi kenellekin jakaa, jotta työtaakka ei käy kenellekään liialliseksi.

Johtajan on tunnettava oma henkilökuntansa ja heidän työtehtävät, jotta he voivat arvioida työtehtävien jakamista.

”Delegointi on varmasti yks semmonen, mikä auttaa johtajaa tai on olennainen osa johtamistyötä toki, mutta et ehkä mä vielä tohon henkilöstöön sen verran palaisin, että et mitä voi delegoida kenellekkin ja missä vaiheessa ni siin täytyy johtajan olla myös aika herkkä ja ymmärtää, et mikä tilanne kelläkin työntekijällä on —” (K1J1)

5.3.4 Organisaation rakenteet

Johtotehtävien selkeä jakaminen yksikössä

Varhaiskasvatuksen opettajan pedagogiseen johtajuuteen vaikuttavaksi tekijäksi nousi johtotehtävien selkeä jakaminen. Henkilöstön ja johtajien puheessa tuli esille, että johtajuuden rakenteet varhaiskasvatuksessa ovat eri kunnissa erilaisia. Johtotehtäviä jaetaan yksiköissä, sillä johtajalla saattaa olla johdettavana useampi varhaiskasvatusyksikkö. Päiväkotien johtajan lisäksi päiväkodissa toimii usein varajohtaja, joka on yksi yksikön henkilökunnan jäsenistä. Johtajien mukaan vastuuta ja joitain työtehtäviä jaetaan varajohtajalle. Yleistä on, että jokaisessa lapsiryhmässä on nimitetyt tiimivastaavat, jotka vastaavat lapsiryhmän asioista. Tiimivastaavat ovat yleensä varhaiskasvatuksen opettajia.

Kahdessa aineistossa tuli esiin, että eräässä kunnassa varajohtajan ja tiimivastaavien lisäksi yksiköissä toimii kokeiluna pedagogisia johtajia. Heidän vastuulleen kuuluu pedagogiikan kehittäminen sekä omalta osaltaan yksikön pedagogiikan johtaminen. Eräässä päiväkodissa varajohtajan kerrottiin toimivan myös pedagogisena johtajana.

”Meillähän nyt on kokeiluna pedagogista johtajaa ja kaikkee, mulla sitä ei oo mut ett --, mitä apulaisjohtajille antaa.. sitä vastuuta.” (K2J5)

Johtajien määrä ja tehtävien jakaantuminen eri johtajille herätti erilaisia näkemyksiä. Toisaalta esille tuotiin, että johtotehtävien jakaminen yksikössä

useammalle henkilölle antaa mahdollisuuden heille keskittyä tiettyihin osa-alueisiin enemmän. Toisaalta osa henkilöstöstä koki, että tehtävien jakaantuminen ei aina ole selvää. Henkilökunta ei aina ole varma, kuka yksikössä vastaa mistäkin asiasta.

”—Kyllähän mun oli helpompi ennen kun se johtaja oli mun se konsultoiva ja jolle mä menin ja nyt, nyt sitä on aika yksin ja ainakin joutuu etsimään tosi kauan, et mistä mä haen nytten niinku tähän juttuun niin ku apua. Haenko mä nyt apulaisjohtajalta, haenko mä johtajalta, haenko mä rehtolta, haenko mä pedagogiselta” (K2H6)

Henkilöstö tuo esille, että varhaiskasvatuksen opettajalle ja muulle henkilökunnalle perustehtävän tukemiseksi on tärkeää, että yksikössä on selvää keneen eri tilanteissa voi tukeutua eli johtotehtävät on jaettu selkeästi. Eri kunnissa ja niiden sisällä eri yksiköissä johtajuuden rakenteet vaihtelevat. Työnkuvat eri johtajilla eivät ole kaikille selkeitä.

”Hyvin eriäviä näyttäis näyttää olevan siis että milläläilla se on rakennettu ja varmaan se tekeekin haastavan kun on niin monia ”johtajia” ja sit ei oikein oo määritely, että kuka tekee mitä ja mikä kuuluu kellekin— Syy on se, et halua säästää vähän itseensä, et et pystyy johtaa sitä omaa työtään sitten siel normi arjessa.” (K2H6)

” Tietäs sit tarkemmin myös mitä niin ku johtajien vastuulleen kuuluu” (K2H2)

Tiedonkulku

Sekä henkilöstö että johtajat näkevät toimivan tiedonkulun tärkeänä perustehtävän onnistuneelle toteuttamiselle. Tiedonkulkua ryhmistä johtajalle ja johtajalta ryhmiin kuvailtiin erityisesti tärkeäksi. Lisäksi johtajat vievät tietoa ryhmistä ja organisaatiosta ylemmäs varhaiskasvatuksen johtoon sekä tuovat tietoa ylemmältä johdolta organisaatioon. Tiedonkululla kuvailtiin olevan vaikutusta myös varhaiskasvatuksen opettajan pedagogiseen johtajuuteen.

Varhaiskasvatuksen opettajat pitävät tärkeänä ja omaa pedagogista johtajuutta tukevana sitä, että myös heillä on tiedossa asioita, joita ylempänä kaupunkien

varhaiskasvatuksen johdossa käsitellään. Kun kokonaiskuvasta on parempi selvyys, myös omaa tiimiä ja sen toimintaa on helpompaa johtaa.

”—Mitä se on niinku saanu sieltä ylempää itselleen tietoa niin tää johtaja tuo tietysti alaspäin, ihan tiedottamista tavallaan, sinne työyhteisöön. Niin sillon kun sä tiedät enemmän mitä tapahtuu niinku kokonaiskuvana, niinku jossain virastossa -- Sun on helpompi tavallaan myös ikään kuin johtaa myös lastentarhanopettajana sitä. —” (K1H5)

Varhaiskasvatusyksiköiden johtajien kuvailtiin olevan tiedonkulussa merkityksellisessä asemassa viestinviejänä. Henkilökunta toivoo, että johtaja ei pelkästään toisi uutta tietoa ylemmältä taholta varhaiskasvatuksen arkeen vaan toisi ylemmälle johdolle esiin esimerkiksi arjen ongelmakohtia ja edistäisi tiedonkululla perustyon mahdollisimman hyvää toteutusta. Varhaiskasvatuksen opettajat pitivät tärkeänä sitä, että johtaja vie arkeen liittyvistä asioista tietoa ylemmäs varhaiskasvatuksen johtoon. Tällaiseksi tilanteeksi mainittiin esimerkiksi se, jos johonkin ryhmään tarvitaan lisää resursseja.

Selkeät palaverirakenteet

Erityisesti henkilöstön aineistosta nousi esiin, että toimivat palaverirakenteet tukevat perustyon toteuttamista yksikössä. Henkilöstön mukaan on tärkeää, että jokaiselle asialle sen käsittelemiseksi on oma paikkansa palaverirakenteissa ja ne on selkeästi määritelty organisaatiossa. Selkeät palaverirakenteet edistävät myös toimivaa tiedonkulkua varhaiskasvatusyksikössä.

”—Että niinku työpaikalla työntekijät tietää missä ja milloin tietyt asiat voi ottaa esiin. Siis sillee, -- et jos halua vaikka puhua jostain asiasta niin että onko työpaikalla määritelty se foorumi, että missä se asia voidaan ottaa esiin—” (K1H7)

Selkeät palaverirakenteet ovat aineiston mukaan tärkeä tiedonkulkureitti ryhmistä esiin tuleville asioille ja ryhmiin meneville asioille. Yleensä varhaiskasvatusyksiköissä pidetään viikkopalaverit, joissa käsitellään sekä koko organisaation että ryhmien asioita. Tärkeänä pidettiin sitä, että johtaja ja

henkilöstö ylläpitävät yhdessä viikoittaisia palavereita. Useassa haastattelussa nousi esiin myös varhaiskasvatuksen opettajille tarkoitetut pedapalaverit. Niissä käsitellään varhaiskasvatusyksikön sekä ryhmien pedagogiikkaan ja toimintaan liittyviä asioita.

5.3.5 Pedagogisen kompetenssin ylläpito

Varhaiskasvatuksen opettajien asiantuntijuuden ylläpitämistä pidetään pedagogisessa johtajuudessa tärkeänä. Koulutuksessa saadun asiantuntijuuden ylläpitämistä ja kehittämistä pidetään tärkeänä, jotta tiedetään alan kehityksen suunta ja suhteutetaan uutta tietoa toimintaan. Kiinnostus alalla tulevaa uutta tietoa kohtaan ja halu kehittää omaa osaamistaan kuvailtiin tukevan varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta ja sitä kautta opettajan työtä.

Eräässä johtajien haastattelussa nostettiin esiin varhaiskasvatuksen opettajien antama vertaistuki toisilleen. Samaa koulutustaustaa ja työtä tekevät voivat antaa arkeen liittyvissä asioissa tukea toisilleen. Johtajissa huolta herätti opettajien vertaistuen saannin puute, sillä varhaiskasvatuksen opettajien työpaikkoihin joudutaan välillä palkkaamaan työtehtävään epäpäteviä henkilöitä.

”—80-luvulla on vielä ollut se tilanne, että ryhmissä on ollu kaksi lastentarhanopettajaa — lastentarhanopettajien vakansseista on täytetty ei- kelpoisilla, siis ihan olosuhteiden pakosta. Ni ni tota sieltä puuttuu monelta lastentarhanopettajalta vertaistuki.” (K1J2)

Useassa eri haastattelussa esiin nousi varhaiskasvatuksen opettajille tarkoitetut pedatiimit. Pedatiimien katsotaan tukevan opettajien työskentelyä. Johtajat nostivat myös esiin, että niiden koetaan pitävän yllä varhaiskasvatuksen opettajien opettajuutta ja asiantuntijuutta. Ne vahvistavat opettaja pedagogista asemaa ja roolia. Ne myös vahvistavat perustehtävän toteutusta, josta varhaiskasvatuksen opettajat ovat vastuussa.

”: — meillä on...henkilökuntakokouksia, jotka, jotka on ne normaalit viikkokokoukset, niin välillä ne on, opettajakokouksia... Ja niitä on toisinaan, aina ku meiän pitää päättää jostain isommista rakenteista, ni

sillon on opettajat kokoontumassa. Mm, ainakin...mä oon kokenu, että se on tuonu sitä näkyvyyttä sille opettajan vastuulle sen ryhmän toiminnasta ja pedagogiikasta.” (K1J3)

Johtajien mukaan pedatiimit myös tuovat pedagogiikkaa esiin organisaatiossa. Niiden avulla voidaan tuoda esiin pedagogiikan merkitystä työyhteisölle ja varhaiskasvatuksen arjelle.

Lisäksi kehityskeskustelujen ja koulutusten katsottiin tukevan varhaiskasvatuksen opettajan pedagogista johtajuutta sekä varhaiskasvatuksen perustehtävää. Tärkeänä pidetään, että koulutukset tukevat perustyön toteuttamista ja ne vastaavat arjessa tehtävän työn tarpeisiin. Erityisesti henkilöstön tarpeista ja toiveista lähteviä koulutuksia toivottiin, sillä niiden koetaan tukevan varhaiskasvatuksen ja pedagogiikan toteuttamista. Kehityskeskusteluissa johtajan kanssa varhaiskasvatuksen opettajat käyvät läpi omaa osaamistaan ja kehittämistarpeitaan.

5.3.6 Johtajan tuki

Haastatteluissa korostui erityisesti johtajalta saatavan tuen merkitys varhaiskasvatuksen opettajan pedagogiselle johtajuudelle. Tärkeänä henkilöstö ja johtajat pitivät, että johtaja yhdessä henkilöstön kanssa määrittelee pedagogiikalle yksikössä isot linjat. Johtajat puhuivat myös haluavansa tuoda selkeästi esille sen, mitä henkilöstöltä odotetaan. Johtajat nostivat myös esiin varhaiskasvatussuunnitelmapohjaisen työskentelyn ohjaamisen tärkeyden. Osa henkilöstöstä kaipasi johtajan määrittelevän enemmän isoja pedagogisia linjoja toiminnalle, sillä johtajilla katsottiin olevan vähän aikaa pedagogiikan johtamiseen. Vastuu pedagogiikasta jää henkilöstön mukaan silloin usein ryhmille ja varhaiskasvatuksen opettajille.

”—johtajalla on sit se ainakin, teoriassa pitäis olla se viimeinen sana siinä pedagogisessa linjauksessa” (K1H7)

”-johtaja vastaa siitä kaikesta pedagogiikasta ja siitä et kaikki on niinku menossa samaan suuntaan.” (K1H1)

Johtajat pitävät tärkeänä henkilöstön tukemista perustyön ja pedagogiikan toteuttamisessa. He nostivat esiin, että henkilöstön on tärkeää ymmärtää pedagogiset tavoitteet toiminnan takana, arvioida toimintaa ja pedagogiikkaa yhdessä. Osa johtajista nosti esiin, että myös johtajien on tärkeää tietää miten perustyötä varhaiskasvatuksen arjessa toteutetaan. Johtajilla ei jää pedagogiselle johtamiselle ja ryhmissä olemiseen kuitenkaan riittävästi aikaa.

”Mun odotus mun johtamiselle olis ennemmin sitä, että mä saisin johtaa pedagogiikkaa, et mul ois siihen jotenki enemmän niinku... tehdä ihmisten kanssa siitä pedagogiikasta totta.” (K1J2)

Henkilöstö toi esiin toivovansa johtajan olevan enemmän osana varhaiskasvatuksen arkea ja tuntevan yksikön arkeen liittyviä asioita. Johtajan toivotaan esimerkiksi enemmän seuraavan arkea ja toimintaa ryhmissä. Lisäksi henkilöstö toivoo palautetta työstään johtajalta. Myös johtajat nostivat esiin oman käsityksensä siitä, että henkilöstö odottaa johtajan läsnäoloa ja sitä toivotaan enemmän kuin mihin johtajat pystyvät.

”Kyllä se läsnäolo on semmonen mitä odotetaan ja toivotaan enemmän ku mihin me pystytää.. ryhmiä on paljo ja sit kuitenkin työtehtäviä on niin paljon muutakin semmosta ku siellä päiväkodilla oleminen ni.” (K3J2)

Kun esimies ei ehdi tukea henkilöstöä pedagogiikassa ja perustyön toteuttamisessa, tukea haetaan yksikön johtamisrakenteista riippuen varajohtajalta, pedagogiselta johtajalta tai joltain muulta henkilöstön jäseneltä. Sekä henkilöstö että johtajat pitivät tärkeänä, että johtaja mahdollistaa henkilöstön keskittymisen perustyön toteuttamiseen hoitamalla organisaatiossa asioita sen edistämiseksi. Esimerkiksi johtajan tehtäväksi katsottiin sijaisten järjestäminen ryhmiin niin, että henkilöstö voi luottaa tilanteiden järjestymiseen ja he voivat keskittyä perustehtävän toteuttamiseen.

”—johtajan tehtävä on huolehtii et kaikki jotka on töissä ni he pystyy toteuttaa sitä tehtävää et on riittävät palikat siihen.—” (K1J1)

Perustyön toteuttamisen kannalta henkilöstö piti myös tärkeänä johtajan luottamusta henkilöstöä kohtaan. Luottamus näkyy henkilöstön mukaan niin, että johtaja antaa tilaa henkilöstölle toimia organisaatiossa ja luottaa henkilöstön osaamiseen. Henkilöstö toivoo näin saavansa rauhan perustyön toteuttamiselle.

Lisäksi myös luottamusta johtajaa kohtaan pidettiin onnistuneen perustyön toteuttamisen kannalta tärkeänä. Henkilöstö kokee, että johtajan on tärkeää luoda luottamuksellinen ilmapiiri niin, että henkilöstö tietää miten johtajan tavoittaa tai että hän hoitaa hänelle kuuluvat tehtävät henkilöstön perustyön toteuttamiseksi.

”Sä voit vaikka jättää viestin johtajalle sillai et tiedät että se lukee ne jossain vaiheessa tai sä tiedät millon se tulee. Et se ei nyt oo paikalla, mut sä tiedät millon se tulee paikalle. Siis semmonen turva, et jos johtaja luo niinku tämmösen turvallisen fiiliksen siitä, että jos ei nyt niin ennemmin tai myöhemmin mä pystyn sua kuuntelemaan. —” (K1J7)

Johtajan antama tuki korostuu yleensä haastavissa tilanteissa, jotka liittyvät henkilöstön työhön. Henkilöstö nosti esiin esimerkiksi vaikeat asiakastilanteet, joissa halutaan johtajalta tukea ja halutaan pitää johtaja tilanteesta ajan tasalla.

” —jos on joku tällänen hankalampi keissi, ni mulla oli viime vuonna semmonen tosi hankala --, ni tykkään pitää johtajan ajantasalla, koska sit hän pystyy oleen meidän tuki ja turva kun hän tietää missä mennää.” (K1J4)

Johtajan antama tuki korostuu myös varhaiskasvatuksen opettajan uran alkuvaiheessa. Sekä johtajat että henkilöstö pitävät varhaiskasvatuksen arkea haastavana tuoreille varhaiskasvatuksen opettajille. Varsinkin uran alkuvaiheeseen henkilöstö toivoo johtajalta enemmän tukea opettajille. Myös johtajat pitävät tärkeänä varhaiskasvatuksen opettajien tukemista uran alkuvaiheessa, mutta usein tälle ei koeta jäävän riittävästi aikaa. Tällöin vastuu perehdyttämisestä jää lapsiryhmän kasvattajatiimille. Johtajien antama tuki uusille ja tuoreille opettajille vaihteli yksiköittäin. Henkilöstöllä nousi esiin hyviä ja huonoja kokemuksia johtajien tuesta uusille varhaiskasvatuksen opettajille.

”Toi kuulosti upeelta toi kun te puhuitte siitä, miten johtaja voi niinku tukea sitä mentorointia ja muuta mutta jotenkin on jostain syystä nähnyt aika paljon että se jää tekemättä. Siinä rinnalla ei kulje kukaan —.” (K1H2)

Varhaiskasvatuksen opettajat toivovat saavansa uran alkuvaiheessa tukea omaan opettajuuteensa. Yhdessä kaivataan keskustelua sille, millaista on olla nuori opettaja, millaisia odotuksia johtaja kohdistaa opettajaan sekä eri ammattiryhmien työnkuvien ja tehtävien läpikäymistä.

”—Meillä on nyt menossa tällanen et johtaja pitää niinku uusille kautta nuorille – lastentarhanopettajille tämmösiä et hän on vähän niinku perehdyttäjä kautta mentori — että johtaja on kutsunut meidät ja puhutaan lastentarhanopettajuudesta —” (K2H5)

Useammassa henkilöstön ja johtajien aineistossa nostettiin esille, että yliopistosta valmistuneet varhaiskasvatuksen opettajat kokevat ettei koulutus ja varhaiskasvatuksen arki kohtaa toisiaan. Tällä perusteltiin myös sitä, että varhaiskasvatuksen opettajat tarvitsevat tukea uransa alulle enemmän. Joissain tapauksissa on käynyt niin, että uudet opettajat ja pedagogiikka jää arjen jalkoihin.

”—uusi työntekijä, varsinkin nuori, tarvii aika paljon enempi koska ne ei oikein kohtaa nuo koulutus ja kenttä et se on niin hurjaa menoa et ne kaikki hienot pedagogiset ajatukset niin niinku tämä kollega juuri sanoi nii että mä en pääse toteuttaa niitä et jollain lailla se on niin eri maailma—” (K2H6)

5.3.7 Varhaiskasvatuksen ylempi johto

Henkilöstö piti tärkeänä, että myös heillä on arjessa tiedossa asiat, joita ylemmässä johdossa käsitellään varhaiskasvatuksen toteuttamiseen liittyen. Henkilöstö pitää ylempää johtoa etäisenä varhaiskasvatuksen toteuttamisen arjesta ja toivoo, että päätöksissä otettaisiin enemmän huomioon arjen tarpeita.

Myös ylhäältä johdosta tulevat kehittämishankkeet koettiin toisinaan henkilöstön ja johtajien puheessa raskaiksi. Kehittämishankkeisiin ei koeta välttämättä

perustyön lisäksi jäävän aikaa. Erilaiset hankkeet ja muut prosessit koettiin usein päällekkäisiksi, sillä kentällä on yhteiskunnan tasoisten muutoksien johdosta paljon työstettäviä asioita.

”—meillä on tosi paljon kaikkia hankkeita ja muita että kentällä podetaan niinkun vähän niinkun enemmän semmosta.. ähkyä niitten uusien asioiden kans ja kehittämisen kans vaikka ollaan tosi yleisesti ottaen kehittämismyönteisiä ja mukana kaikessa—” (K1J1)

”Tulee uudet vasut ja muut jotka on vaatinu työstämistä ja vaatii edelleen aika paljon... Haasteellisia lapsiryhmiä on paljon—” (K1J2)

Myös johtajat kertoivat vaikuttavansa henkilöstölle tuleviin hankkeisiin niin, että he voivat varhaiskasvatusyksiköissä vaikuttaa siihen, miten laajasti hanke toteutetaan yksikössä ja miten paljon siihen käytetään resursseja. Johtajat nostivat esiin, että heidän tulee harkita kuinka paljon henkilöstöllä on resursseja hankkeiden toteuttamiseen.

” — me ollaan vähän siinä välissä juur et yläpuolelta ootetaan että viäkää nää sinne viäkää nää kehittääkää tätä asiaa ja sit me koitetaan löytää joku järkevä kuinka paljon voit ottaa ja viedä sinne ja tehdäkö joku jollain pienemmällä porukalla vai...” (K1J1)

5.4 Yhteenveto tuloksista

Varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisen johtajuuden tasot ja sisällöt

Tutkimus osoittaa, että varhaiskasvatuksen kentällä on vielä vaihtelevia näkemyksiä varhaiskasvatuksen johtajuudesta. Johtajuus voidaan nähdä perinteisemmässä valossa, jossa korostuu johtajakeskeinen näkemys johtamisessa. Kuitenkin tutkimuksen aineistossa nousi esiin näkemystä jaetusta johtajuudesta. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen johtajuus on tunnustettua ja se nähdään tärkeäksi varhaiskasvatuksen onnistuneen perustehtävän toteuttamiselle sekä tavoitteiden saavuttamiselle. Myös useat aiemmat varhaiskasvatuksen johtajuutta ja pedagogista johtamista koskevat tutkimukset osoittavat, että

varhaiskasvatuksen opettajilla on tärkeä rooli pedagogisessa johtajuudessa ja heidän osallistumisestaan siihen pidetään tärkeänä (mm. Heikka & Waniganyake 2011; Fonsén 2014; Heikka 2014). Vuonna 2018 uudistuneessa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2018) tuodaan vahvasti esille varhaiskasvatuksen opettajan vastuu lapsiryhmän pedagogiikasta.

Ilmiönä varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen johtajuus ei ole kovin yksinkertainen ja tämän tutkimuksen mukaan siinä on eroja niin kunnittain, varhaiskasvatustyyksiköittäin ja kasvattajatiimeittäin. Yhteistä aineistolle on, että varhaiskasvatuksen opettajan pedagogista johtajuutta pidetään tärkeänä ja laadukkaan varhaiskasvatuksen toteuttaminen vaatii varhaiskasvatuksen opettajien pedagogista johtajuutta. Sitä myös odotetaan varhaiskasvatuksen opettajilta. Tutkittavat kuvailivat, että varhaiskasvatustyössä tapahtuvat yhteiskunnalliset muutokset ja aikaisemmasta ”kaikki tekee kaikkea” – kulttuurista ollaan menossa suuntaan, jossa opettajien asiantuntijuus varhaiskasvatuksesta ja pedagogiikasta halutaan tehokkaampaan käyttöön. Myös Heikan, Halttusen ja Waniganayaken (2018, 9) tutkimuksessa tuodaan esiin samanlaista näkökulmaa siitä, että kaikki tekee kaikkea -kulttuurista ollaan siirtymässä kohti opettajajohtoisempaa varhaiskasvatuksen toteuttamista ja opettajilta myös odotetaan johtajuutta. Tämä tutkimus osoittaa, että myös lapsiryhmissä pedagogiikan tulee olla johdettua. Koulutuksen tuoman asiantuntijuuden vuoksi sen koetaan kuuluvan varhaiskasvatuksen opettajille.

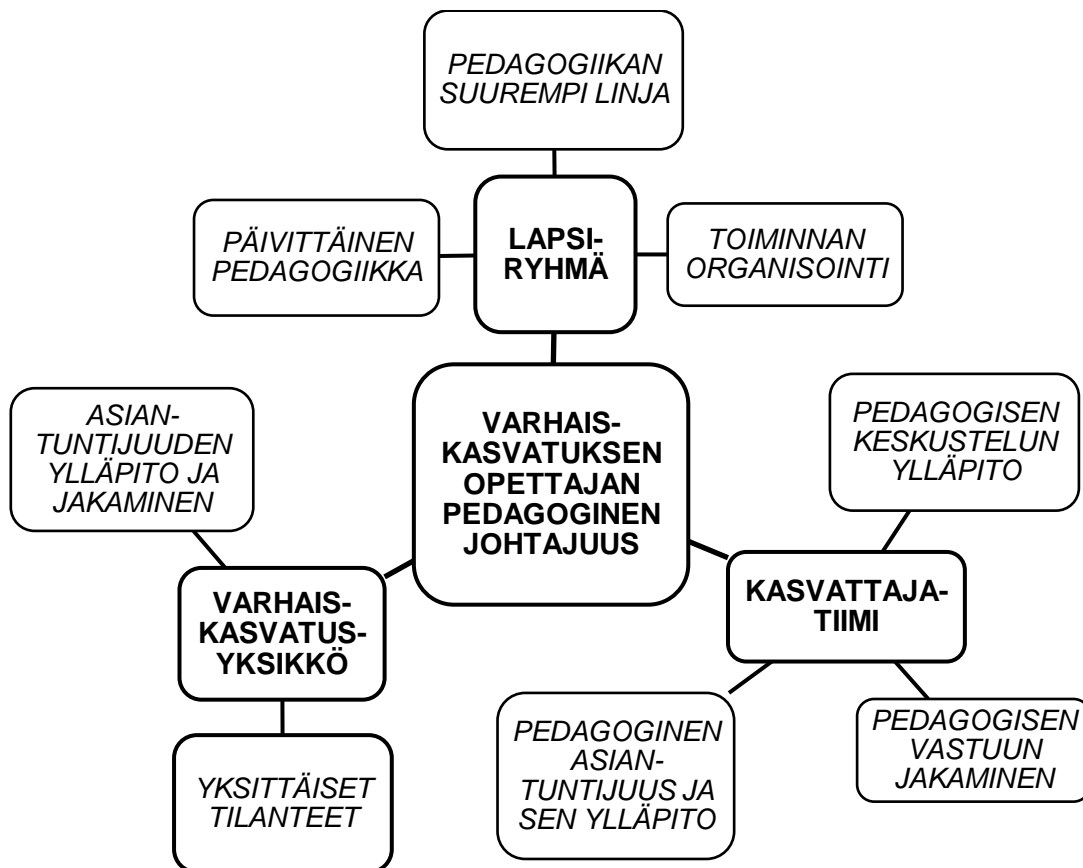
Sekä henkilöstön että johtajien puheissa korostui niin varhaiskasvatuksen opettajien kuin varhaiskasvatuksen lastenhoitajien arvostus ja tärkeä rooli varhaiskasvatustyössä. Kuitenkin opettajien roolin korostamista ja pedagogista johtajuutta pidetään tärkeänä koulutuksen antaman asiantuntijuuden ja osaamisen kannalta. Karilan ym. (2016, 69–70) mukaan henkilöstön koulutuksella on merkitystä lasten kehityksen ja oppimisen näkökulmasta, sillä riittävän ammattitaidon takaa tarpeeksi laaja ja riittävän tasoinen varhaiskasvatukseen paneutuva koulutus. Puheessa varhaiskasvatuksen opettajien vastuuta pedagogiikasta sekä lapsiryhmän varhaiskasvatustoiminnan suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista pidettiin tärkeänä. Tämä näkökulma

on linjassa varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2018) linjausten kanssa, jossa opettajan vastuuta korostetaan.

Erityisesti henkilöstön puheessa varhaiskasvatuksen opettajan pedagogista johtajuutta kuvailtiin tasapainoiluksi. Opettajat tiedostavat oman asemansa pedagogisena johtajana ja siitä vastaavana, mutta he tasapainoilevat vastuun jakamisen sekä muun kasvattajatiimin osallistamisen ja pedagogisena johtajana tehtävien päätösten välillä. Työ on kollegiaalista ja toisen ammattiryhmän yli ei haluta nousta hyvän työskentelyilmapiiriin ylläpitämiseksi, mutta opettajien on tehtävä myös pedagogisia päätöksiä. Heikan ym. (2018) tutkimuksen mukaan eri ammattiryhmien välinen kunnioitus koetaan tärkeänä varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksissä. Heidän mukaan vastuuta ja mahdollisuuksia työn mahdollisimman hyvään toteuttamiseen täytyy antaa myös varhaiskasvatuksen lastenhoitajille. Myös tässä tutkimuksessa nousi esiin, että koko kasvattajatiimin osallistaminen on tärkeää, jotta kaikki kokevat asemansa ja panoksensa tärkeäksi varhaiskasvatuksen perustyön eli laadukkaan varhaiskasvatuksen edistämiseksi. Kuitenkin tämä tutkimus osoittaa, että tehtävänkuvia on tärkeää selkeyttää varhaiskasvatuksessa. Toisaalta opettajilta kuvailtiin odotettavan vastuunottamista lapsiryhmän pedagogiikasta ja kasvattajatiimin toiminnasta, mutta toisaalta henkilöstöllä vaikuttaisi olevan varhaiskasvatuksen kentällä epäselvyyttä keskinäisestä asemastaan ja työnkuvista.

Fonsénin (2014) väitöskirjan mukaan varhaiskasvatuksen opettajien pedagoginen johtajuus näyttäytyy ryhmätasoisena vastuuna. Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisen johtajuuden voidaan katsoa toteutuvan niin lapsiryhmän, kasvattajatiimin kuin varhaiskasvatusyksikön tasoilla. Tutkimuksen aineiston pohjalta opettajan pedagoginen johtajuus tapahtuu kuitenkin pääasiassa lapsiryhmä ja kasvattajatiimi -tasolla. Yksittäisissä tilanteissa pedagoginen johtajuus tapahtuu myös varhaiskasvatusyksikön tasolla, mutta tilanteet ovat yleensä sellaisia joissa johtajan poissa ollessa opettajat joutuvat tekemään päätöksiä. Opettajat myös jakavat ja ylläpitävät asiantuntijuuttaan koko varhaiskasvatusyksikön tasolla. Lapsiryhmä- ja kasvattajatiimitasolla varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen johtajuus tapahtuu päällekkäin, sillä kasvattajatiimin toiminta on

vahvassa yhteydessä lapsiryhmään, jotta laadukasta perustehtävän toteutumista voidaan edistää. Varhaiskasvatuksen opettajien pedagogisen johtajuuden tasot ja sisällöt on yhdistetty alla olevaan kuvioon (Kuvio 4). Kuviossa varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisen johtajuuden tasot on tummennettuina.



Kuvio 3. Varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisen johtajuuden tasot ja sisällöt.

Varhaiskasvatuksen opettajan pedagogiseen johtajuuteen kuuluu lapsiryhmän tasolla päivittäisestä pedagogiikasta vastaaminen, toiminnan organisointi ja suuremman pedagogisen linjan luominen lapsiryhmään. Kasvattajatiimitasolla pedagogiseen johtajuuteen kuuluu pedagogisen keskustelun ylläpitoa, pedagogisen vastuun jakamista kasvattajatiimissä sekä pedagoginen asiantuntijuus ja sen ylläpitäminen. Varhaiskasvatuksen strategista johtajuutta tutkivassa väitöskirjassa Akselin (2013, 185) kuvailee varhaiskasvatusyksiköiden johtajien asiantuntijajohtajuutta. Siihen kuuluu

toisten osaamisen tunnustaminen sekä vastuun ja tilan jakaminen yhteisen päämäärän eteen. Tämän tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen opettajilta vaaditaan myös vahvaa asiantuntijajohtajuutta vastatessaan kasvattajatiimin ja lapsiryhmän toiminnasta.

Tässä tutkimuksessa löydetty varhaiskasvatuksen opettajan työnsisällöt ovat hyvin samansuuntaisia aiempien tutkimusten kanssa. Heikan ym. (2016) tutkimuksessa opettajilla nähdään olevan ensisijainen vastuu pedagogisesta ja opetussuunnitelmallisesta työskentelystä sekä sen suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista. Fonsénin (2014) väitöskirjatutkimuksen mukaan ryhmätasolla opettajan vastuulla on, että kaikki varhaiskasvatuksen osa-alueet toteutuvat lapsiryhmässä sekä lasten kehitystasoa seurataan ja toimintaa suunnitellaan sitä vastaavaksi. Kasvattajatiimitasolla Heikka ym (2016, 303–304) tuovat tutkimuksessaan esille opettajajohtajuuteen kuuluvaksi kasvattajatiimin pedagogiikan johtamisen, päivittäisen pedagogiikan ohjaamisen ja muun kasvattajatiimin osallistamisen varhaiskasvatuksen toteuttamiseen.

Varhaiskasvatuksen opettajan pedagogiseen johtajuuteen vaikuttavat tekijät

Tutkimuksessa haluttiin selvittää varhaiskasvatuksen opettajan pedagogiseen johtajuuteen vaikuttavia tekijöitä. Vaikuttavien tekijöiden voidaan katsoa vaikuttavan tutkimuksessa niin varhaiskasvatuksen opettajan asemaan pedagogisena johtajana kuin pedagogisen johtajuuden toteuttamiseen.

Varhaiskasvatuksen opettajan asemaan pedagogisena johtajana vaikuttavat opettajan oma vastuu johtajuudesta sekä työyhteisön ja johtajan tuki. Varhaiskasvatuksen opettajalla on vastuu ottaa asema lapsiryhmän pedagogiikasta ja varhaiskasvatuksesta vastaavana, sillä myös lapsiryhmässä pedagogiikka vaatii johtamista. Opettajan oma vastuunottaminen ei kuitenkaan riitä, mikäli työyhteisössä ei ole yhteisesti sovittu opettajan asemasta tai pedagogiselle johtajuudelle ei ole johtajan tukea. Johtajan tuki varhaiskasvatuksen opettajan pedagogiselle johtajuudelle on merkityksellinen ja yhdessä työyhteisössä on sovittava opettajan asemasta ja erilaisista

ammattirooleista johtajan johdolla. Myös opettajia itseään on rohkaistava vastuunottamiseen kasvattajatiimeissä. Heikan ym. (2018, 14) tutkimuksessa johtajan tuki opettajajohtajuuden toteutumisessa varhaiskasvatuksessa koettiin myös erittäin merkittävänä. Heidän tutkimuksessaan merkittäväksi tueksi nousi johtajan tuen lisäksi myös muun kasvattajatiimin tuki. Jokainen ammattiryhmä on tärkeä, mutta onnistuneen perustuksen toteutuksen kannalta erilaiset ammattiroolit on hyvä käsitellä varhaiskasvatusyksiköissä yhdessä työyhteisön kanssa.

Aiempien tutkimusten (mm. Fonsén 2014, 153) varhaiskasvatuksen arvostusta on pidetty heikkona yhteiskunnallisesta näkökulmasta. Tämän tutkimuksen tuloksissa esiin nousi, että varhaiskasvatuksen opettajan asemaan pedagogisena johtajana vaikuttaa myös yhteiskunnallinen tilanne varhaiskasvatuksessa. Aseman kuvailtiin tehneen eräänlaisen kiertokulun, jossa aluksi opettajat ovat olleet arvostetussa ja vahvassa asemassa. Tämän jälkeen kuvailtiin olleen ajanjakso, jossa ammattiryhmät ovat tehneet samoja työtehtäviä koulutuksesta riippumatta. Nyt ollaan tultu ikään kuin murrosvaiheeseen, jossa varhaiskasvatuksen opettajien vastuuta tuodaan esille ja heidän asemaansa pedagogisina asiantuntijoina ja vastuuhenkilöinä halutaan nostaa. Fonsénin (2014) mukaan varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden arvostuksen nostaminen ja kasvatusyhteisön pedagogisen kompetenssin vahvistaminen ovat keskeiset kehittämiskohteet pedagogisessa johtajuudessa. Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että tätä ollaan varhaiskasvatuksen yhteiskunnallisilla päätöksillä vahvasti edistämässä korostamalla pedagogiikan merkitystä ja vahvistamalla varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuuden merkitystä.

Pedagogisen johtajuuden ja sitä kautta onnistuneen perustehtävän toteuttamiseksi varhaiskasvatuksen perustehtävän määrittely työyhteisössä on tärkeää. Kun perustehtävä on selkeästi määriteltä työyhteisössä ja siihen palataan aika ajoin, on myös varhaiskasvatuksen opettajan helpompaa viedä lapsiryhmässä ja kasvattajatiimeissä varhaiskasvatusta ja pedagogiikkaa oikeaan suuntaan. Myös Fonsénin (2014) väitöskirjatutkimuksessa selkeä perustehtävä ja sen kirkastamista pidetään tärkeänä pedagogiselle

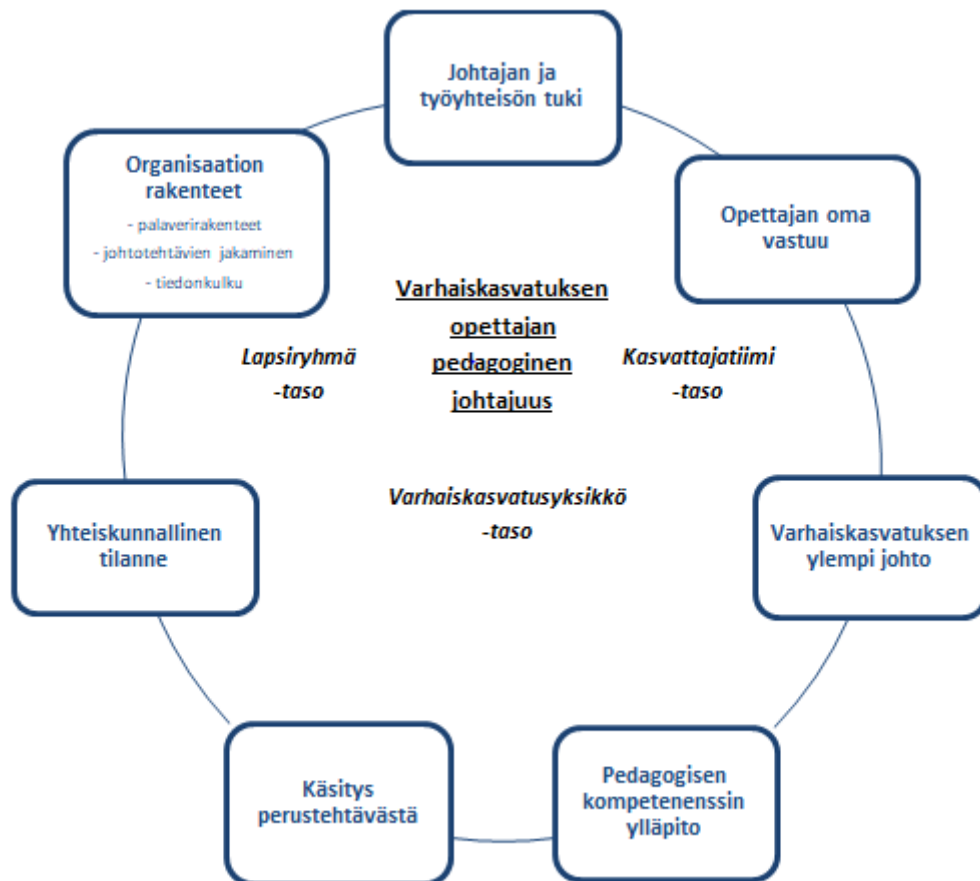
johtajuudelle ja sitä kautta onnistuneelle varhaiskasvatuksen toteuttamiselle. Tässä tutkimuksessa perustehtävän toteuttamiselta kuvailtiin vievän aikaa myös sellaiset tehtävät, joiden ei suoranaisesti koeta kuuluvan perustehtävän toteuttamiseen tai liittyvän lapsiryhmään. Myös johtajan poissa ollessa opettajat vastaavat ajoittain sellaisista asioista, joiden ei koeta kuuluvan välttämättä heille varhaiskasvatusyksikössä ja joiden kuvaillaan vievän aikaa perustyön toteuttamiselta. Nämä nousseet näkemykset viittaavat myös siihen, että työnkuvia ja vastuita on tärkeää tarkastella.

Organisaatiossa olevilla rakenteilla on vaikutusta varhaiskasvatuksen opettajan pedagogiseen johtajuuteen. Perustehtävän toteuttamista tukee se, että johtotehtävät on selkeästi jaettu, tiedonkulku on toimivaa ja palaverirakenteet ovat selkeät varhaiskasvatusyksikössä. Pedagogisessa johtajuudessa myös pedagogisen kompetenssin ylläpito on tärkeää sen tukemiseksi. Siihen liittyviksi tekijöiksi nousivat kiinnostus alan uutta tutkimustietoa kohtaan ja halu kehittää omaa asiantuntijuuttaan, toisilta opettajilta saatava vertaistuki, varhaiskasvatusyksiköiden opettajien pedatiimit, kehityskeskustelut sekä erilaiset koulutukset.

Yksi tärkeä varhaiskasvatuksen opettajan pedagogiseen johtajuuteen vaikuttavat tekijä on johtajalta saatava tuki. Työyhteisö luo yhdessä johtajan kanssa yksikölle suuremman pedagogisen linjan, jonka suuntaisesti opettajien johdolla varhaiskasvatusta toteutetaan ryhmissä. Johtajan toivottaisiin olevan enemmän läsnä varhaiskasvatustyön arjessa perustyön toteuttamisen ja pedagogisen johtajuuden tukena. Johtajan tehtävänä on turvata myös henkilöstön mahdollisuus keksittyä perustehtävän toteuttamiseen muun muassa riittävien resurssien varmistamisella. Lisäksi johtajat ovat tukena haastavissa tilanteissa lasten asioihin liittyen. Johtajan tuki pedagogisessa johtajuudessa ja varhaiskasvatuksen opettajuudessa on merkityksellistä erityisesti varhaiskasvatuksen opettajien uran alkuvaiheessa. Varhaiskasvatuksen arkea kuvailtiin haastavaksi erityisesti uran alkuvaiheessa ja tuen saaminen johtajalta vaihtelee yksiköittäin. Myös Heikka ym. (2018, 18) ovat saaneet samansuuntaisia tutkimustuloksia johtajan vaikutuksesta opettajajohtajuuteen, jossa johtajan tuki nousi merkitykselliseksi. Heidän tutkimuksessaan johtajan

tuen lisäksi merkittäväksi nousi toisilta opettajilta saatava tuki varsinkin vasta uran alkuvaiheessa oleville opettajille.

Myös varhaiskasvatuksen ylemmällä johdolla on vaikutusta varhaiskasvatuksen opettajan pedagogiseen johtajuuteen ja perustehtävän toteuttamiseen. Ylempää johtoa pidetään melko etäisenä varhaiskasvatuksen toteuttamisen arjesta. Varhaiskasvatuksen kentällä toivotaan, että arjessa olisi paremmin tiedossa ne asiat, joita ylempänä johdossa käsitellään ja niissä otettaisiin enemmän huomioon kentän tarpeita. Aikaisemmissa tutkimuksissa (mm. Heikka 2014; Fonsén 2014) on tuotu esiin, että tiedonkulku varhaiskasvatuksen johtamisen mikro- ja makrotasoilla on riittämätöntä, joka vaikuttaa myös varhaiskasvatuksessa tehtäviin päätöksiin. Tutkimuksessa nousseet varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisen johtajuuden tasot ja siihen vaikuttavat tekijät on koottu kuvioon 5. (Kuvio 5.)



Kuvio 4. Varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisen johtajuuden tasot ja vaikuttavat tekijät.

Kuviossa 5 kuvataan varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisen johtajuuden tasoja ja johtajuuteen vaikuttavia tekijöitä, jotka ovat vahvasti liitoksissa toisiinsa. Kuvion kehän sisäpuolella on varhaiskasvatuksen pedagogisen johtajuuden tasot, joihin myös varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisen johtajuuden sisällöt kuuluvat. Sisällöt on avattu kuviossa 4 (kuvio 4). Kuvion 5 ulkokehällä on opettajan pedagogiseen johtajuuteen vaikuttavia tekijöitä. Vaikuttavilla tekijöillä on merkitys opettajan pedagogisen johtamisen toteutumiseen niin lapsiryhmän, kasvattajatiimin ja varhaiskasvatusyksikön tasoilla.

6 Luotettavuus

Tässä luvussa käsittelen tutkimukseni luotettavuutta niin omasta toiminnastani tutkijana kuin koko tutkimusprosessin näkökulmista. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata varhaiskasvatuksen opettajien pedagogista johtajuutta, sen sisältöjä ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Tieteellisen tutkimuksen tekemiseen liittyy aina tieteen etiikka. Tämä tarkoittaa, että tutkimuksen tulokset vaikuttavat eettisiin ratkaisuihin, mutta myös eettiset kannat vaikuttavat tutkijan tekemiin ratkaisuihin. Lisäksi eettisyys koskee tutkimuksen laatua. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 147.) Tieteelliseen tutkimukseen kuuluu, että sen vaatimuksena on olla arvovapaata. Se tarkoittaa, ettei esimerkiksi tässä tutkimuksessa, minun tai tutkimusryhmän pyrkimykset ole saaneet vaikuttaa sen lopputuloksiin. (Varto 2005, 22.)

Eskolan ja Suorannan (2014, 211) mukaan tutkija on tutkimuksensa keskeinen työväline ja on näin tutkimuksensa keskeinen luotettavuuden väline. Luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen liittyy vahvasti tutkimuksen kulun selostaminen (Hirsjärvi ym. 2016). Se koskee tutkimuksen kaikkia vaiheita, jotka olen menetelmäosioissa pyrkinyt kuvaamaan mahdollisimman tarkasti. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 163) kirjoittavat tutkimuksen sisäisestä johdonmukaisuudesta eli koherenssista. Tutkimuksen eri osioiden on liityttävä toisiinsa ja niiden luotettavuutta on myös syytä arvioida. Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt siihen, että tutkimus muodostaa eheän kokonaisuuden. Teoreettisessa viitekehyksessä lähestytään aihetta syventäen käsittelemään varhaiskasvatuksen opettajan pedagogista johtajuutta, menetelmissä olen pyrkinyt kuvaamaan tarkasti tutkimuksen kulun ja pyrkinyt tuloksissa tuomaan mahdollisimman kattavasti esiin ilmiötä koskevia asioita. Lopuksi päätän tutkimukseni luotettavuuden arviointiin ja pohdintaan. Kaikissa näissä osioissa olen pyrkinyt pitämään tutkimuksen johdonmukaisena ja aiheessa pysyttelevänä.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys tarkentui lopulliseen muotoonsa vasta aineiston alustavan luennan ohella. Näin teoreettinen viitekehys on saatu vastaamaan tutkimusta ja sen tarkoitusta. Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä olen kuvannut ja avannut tutkittavaan ilmiöön liittyviä käsitteitä ja aiempia tutkimuksia. Tutkimuksen luotettavuutta lisäävänä voidaan myös pitää sitä, että tutkimus on toteutettu osana suurempaa tutkimushanketta. Erityisesti tutkimuksen aineiston hankinnassa sekä siihen liittyvissä valmisteluissa kansainvälisen varhaiskasvatuksen johtajuus -tutkimushankkeen Suomen tutkimusryhmä on tehnyt tiivistä yhteistyötä.

Tutkimuksen tiedonkeruumenetelmänä on käytetty focus group -haastatteluita. Aineistonkeruumenetelmänä haastattelun etuna pidetään sen joustavuutta. Haastattelussa tarkoituksena on kerätä mahdollisimman paljon tietoa halutusta asiasta ja siinä on mahdollisuus pyytää tarkennuksia tai oikaista väärinkäsityksiä. Myös kysymykset voidaan esittää siinä järjestyksessä kuin tutkija katsoo aiheelliseksi. (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 85.) Tutkimuksen tuloksia tarkastellessa on hyvä muistaa, että haastatteluaineistot ovat aina konteksti- ja tilannesidonnaisia. Tällä tarkoitetaan sitä, että tutkittavat saattavat puhua haastattelutilanteissa eri tavalla kuin jossain toisessa tilanteessa. (Hirsjärvi ym. 2016, 207.) Haastattelut on tehty kolmessa kunnassa ja aineistona on käytetty kolmea varhaiskasvatuksen opettajien ja kolmea varhaiskasvatusyksikön johtajien focus group -haastattelua.

Haastattelun etuna on myös, että siihen voidaan valita henkilöt, joilla on kokemusta tutkittavasta aiheesta (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 98). Tämän tutkimuksen kohdehenkilöiden osallistuminen perustui vapaaehtoisuuteen. Kohderyhmä tutkimukselle rajautui varhaiskasvatuksen opettajiin, varhaiskasvatusyksiköiden johtajiin ja varhaiskasvatuksen lastenhoitajiin. Tuomen ja Sarajärven (2018, 98) mukaan laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää, että tutkittavat henkilöt tietävät tutkittavasta aiheesta mahdollisimman paljon.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa voidaan käyttää myös triangulaation käsitettä. Tässä tutkimuksessa voidaan katsoa toteutuvaksi

tutkimusaineistoon kohdistuva triangulaatio, jolla tarkoitetaan, että tietoa kerätään monelta eri tiedonantajaryhmältä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 168.) Tutkimuksen lopullinen kohdejoukko muodostui varhaiskasvatuksen opettajista sekä varhaiskasvatusyksiköiden johtajista. Tarkoituksena oli, että tutkimukseen olisi osallistunut myös varhaiskasvatuksen lastenhoitajia, mutta yhtään lastenhoitajaa ei ilmoittanut haastatteluihin. Lastenhoitajien osallistuminen olisi varmasti antanut tutkimukselle monipuolisemman näkökulman varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisesta johtajuudesta. Kuitenkin tutkimuksen näkökulmasta kohderyhmänä varhaiskasvatuksen opettajat ja varhaiskasvatusyksikön johtajat toimivat sen tarkoituksen mukaisesti.

Tutkimuksen eettisyyteen liittyy myös luottamuksellisuus. Sillä viitataan siihen, että tutkimuksen osallistujat pysyvät kaikissa tutkimuksen vaiheissa tunnistamattomina. (Ryen 2004, 221.) Tutkimuksen aineisto on anonymisoitu litterointivaiheessa. Kuulan ja Tiitisen (2017, 452) mukaan anonymisoinnilla tarkoitetaan suorien tunnistetietojen poistamista litterointivaiheessa. Näiden lisäksi haastattelutilanteissa saattaa esiintyä paljon epäsuoria tunnistetietoja, jotka on myös poistettu tai muutettu tunnistamattomaksi aineistosta. Tähän tutkimusryhmällä on ollut yhteisesti sovitut käytännöt litterointeja tehdessä. Haastattelut videokuvattiin ja nauhoitettiin ääninauhurilla haastattelutilanteissa. Näiden säilyttämisestä vastaa tutkimusryhmän johtaja, muut tutkimusryhmän jäsenet ovat hävittäneet aineistot litteroimisen jälkeen.

Aineiston analyysi toteutettiin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä. Kuten Tuomi ja Sarajärvi (2018, 109–110) avaavat teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä, tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ollut testata teoriaa vaan teoria ohjasi tutkimuksen toteutusta. Olen kuvannut analyysin vaiheet tarkasti menetelmäosiossa tehdäkseni analyysin vaiheet mahdollisimman läpinäkyväksi lukijalle. Analyysin pohjalta muotoutuneita tulkintoja ja tutkimuksen tuloksien luotettavuutta olen halunnut lisätä tulososiossa käyttämällä aineistositaatteja niiden tukena. Näin tutkimuksen tulokset saavat suoraan vahvistusta aineistosta.

Tutkimuksen aineisto koski varhaiskasvatuksen johtajuutta laajemmin, tutkimuksen aineisto ja haastattelukysymykset eivät käsitelleet ainoastaan

varhaiskasvatuksen opettajan pedagogista johtajuutta. Ilmiöstä olisi todennäköisesti saatu erilaista tietoa, mikäli aineistoa olisi kerätty vain varhaiskasvatuksen opettajien pedagogisen johtajuuden näkökulmasta ja haastattelujen kysymykset olisi asetettu koskemaan vain sitä aiheena. Saatava tieto nimenomaan varhaiskasvatuksen opettajan näkökulmasta olisi voinut olla syvällisempää ja kattavampaa, mutta myös enemmän haastateltavia johdattelevaa. Uskon, että tällainen asetelma olisi kuitenkin jättänyt enemmän ulkopuolelleen koko varhaiskasvatuksen johtajuuden kontekstia, johon tämä tutkimus vahvasti perustuu niin tieteen filosofiselta lähtökohdaltaan kuin koko tarkoitukseltaan. Tutkimuksessa käytetyn aineiston aiheen laajuus on tämän tutkimuksen vahvuus, sillä ilmiötä ei ole käsitelty muusta varhaiskasvatuksen johtajuudesta irrallisena. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta tutkittavilla on ollut vapaus tuottaa puhetta tutkittavasta ilmiöstä, jota Hirsjärvi ym. (2016, 205) pitävät haastattelumenetelmän yhtenä tärkeänä etuna.

7 Pohdintaa

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisen johtajuuden toteutuminen on tärkeää varhaiskasvatuksen toteuttamisessa. Tällä hetkellä voidaan kuvailla olevan yhteiskunnallisesti murrosvaiheessa, jossa varhaiskasvatuksen opettajien roolia ja ammattitaitoa nostetaan esiin muutoksilla varhaiskasvatuslaissa (540/2018) ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2018). Näyttäisi siltä, että tämän tutkimuksen tulokset osittain heijastelevat varhaiskasvatuksen yhteiskunnallisia muutoksia. Yhteiskunnallisella tasolla eri asiakirjoissa varhaiskasvatuksen opettajien vastuuta on kasvatettu ja suunnittelu-aikaa on lisätty opettajien viikkotyöaikaan. Myös viime vuosina on paljon herättänyt keskustelua varhaiskasvatuksen opettajien heikoksi kokema palkkataso, johon osa Suomen kunnista vastasi nostamalla opettajien ja osa myös muiden varhaiskasvatuksen ammattiryhmien palkkoja.

Aiemmat tutkimukset (mm. Heikka, Halttunen & Waniganayake 2016, 2018; Fonsén 2014) ja tämä tutkimus osoittavat, että pedagogiikan tulee olla johdettua myös lapsiryhmissä. Varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen johtajuus näyttäytyy tässä tutkimuksessa osittain hieman ristiriitaisena. Toisaalta varhaiskasvatuksen opettajien pedagogista johtajuutta pidetään tärkeänä laadukkaan varhaiskasvatuksen toteuttamiseksi, mutta toisaalta opettajat kokevat tasapainoilevansa pedagogisten päätösten sekä tiimin osallistamisen ja hyvän työskentelyilmapiirin välillä. Työskentelyilmapiiriin vaikuttavat epäselvät ammattiroolit lastenhoitajien ja varhaiskasvatuksen opettajien välillä. Tähän on tärkeää kiinnittää huomiota yhteiskunnallisella tasolla, sillä onnistuneen varhaiskasvatuksen toteuttamiseksi selkeät koulutustaustan mukaiset roolit eri ammattiryhmillä ovat tärkeitä. Onnistuneen perustyn toteuttamiseksi on tärkeää saada eri ammattiryhmät tukemaan toisiaan työn toteuttamisessa. Näin myös edistetään varhaiskasvatuksen laadukkuutta. Varhaiskasvatuksen opettajien lisäksi lastenhoitajia on tärkeää tukea heidän työssään ja tuoda heidän työpanoksensa merkityksellisyyttä varhaiskasvatuksessa esille.

Varhaiskasvatuksen opettajan pedagogiseen johtajuuteen vaikuttaviin tekijöihin on tärkeää kiinnittää huomiota varhaiskasvatuksen kentällä sekä ylemmässä johdossa. Yksikkötasolla merkittäviksi tekijöiksi nousivat erityisesti varhaiskasvatuksen opettajan oma vastuu pedagogisesta johtajuudesta sekä työyhteisön ja johtajan tuki pedagogiselle johtajuudelle. Varhaiskasvatuksen opettajia on tärkeää rohkaista pedagogiseen johtajuuteen varhaiskasvatusyksiköissä. Varhaiskasvatusyksiköiden johtajien antaman tuen tärkeys nousi esiin erityisesti varhaiskasvatuksen opettajien uran alkuvaiheessa. Tällöin koetaan, että tukea opettajuuteen ja pedagogiseen johtajuuteen erityisesti kaivataan. Aiemmissa tutkimuksissa (mm. Heikka & Waniganayake 2018) myös vertaistuen saaminen on noussut tärkeäksi uran alkuvaiheessa. Varhaiskasvatuksen opettajien koulutuksessa olisi tärkeää kiinnittää huomiota pedagogisen johtajuuteen, sillä varhaiskasvatuksen opettajat vastaavat lapsiryhmän pedagogiikan toteutuksesta. Tämän tutkimuksen ja myös esimerkiksi Fonsénin (2014) väitöskirjan mukaan varhaiskasvatusyksiköiden johtajat työskentelevät etäämmällä varhaiskasvatustyön arjesta. Tämän voidaan päätellä lisäävän vastuuta kasvattajatiimeille ja erityisesti varhaiskasvatuksen opettajille varhaiskasvatustyön ja pedagogiikan toteutuksesta. Pedagogiseen johtajuuteen ja siihen liittyvään osaamisen kehittämiseen on siis tärkeää kiinnittää tulevaisuudessa huomiota.

Varhaiskasvatuksen ylemmän johdon ja varhaiskasvatustyön arjen välistä vuoropuhelua toivotaan enemmän. Varhaiskasvatustyön toteuttamisen kannalta olisi tärkeää, että ylemmän johdon päätöksenteko vastaisi arjen tarpeita. Toisaalta tietoa ja näkemyksiä varhaiskasvatuksen arjesta päätöksenteon vaikuttimiksi olisi tärkeää saada ylemmälle johdolle. Tiedonkulkua varhaiskasvatuksen johtajuuden tasoilta toisille on ensisijaista kehittää sekä miettiä, millaisin keinoin sitä voidaan edistää kunnissa.

Tämän tutkimuksen tulokset ovat merkityksellisiä opettajan roolille varhaiskasvatuksessa. Tuloksia voidaan hyödyntää niin varhaiskasvatuksen opettajien koulutuksessa kuin työyhteisöissä opettajien työn tukena. Tutkimus toimii myös hyvänä välineenä johtajille varhaiskasvatuksen opettajan

pedagogisen johtajuuden tarkastelussa ja tukemisessa työyhteisössä. Varhaiskasvatuksen johtajuuden tutkimus on lisääntynyt viime vuosikymmenten aikana. Jatkotutkimusaiheena olisi mielenkiintoista tutkia tarkemmin, millaisilla rakenteilla ja käytännöillä varhaiskasvatuksen opettajia on saatu vahvemiksi osaksi varhaiskasvatuksen pedagogista johtajuutta. Tätä voisi tutkia Suomen sisällä tietyissä organisaatioissa tai kansainvälisellä tasolla. Jo Suomen sisällä organisaatioissa on vaihtelua johtajuuden rakenteissa, joten olisi mielenkiintoista tutkia millaisin keinoin johtajuuden jakamista on saatu edistettyä. Pedagogiikka vaatii johtajuutta, jotta varhaiskasvatus ja sen pedagogiikka on laadukasta. Ottamalla varhaiskasvatuksen opettajat vahvemiksi osaksi varhaiskasvatuksen johtajuuden rakenteita, voidaan edistää laadukasta varhaiskasvatusta ja sitä kautta lasten kasvua, kehitystä ja oppimista.

Lähteet

Akselin, M-L. (2013). *Varhaiskasvatuksen strategisen johtamisen rakentuminen ja menestymisen ennakoiminen johtamistyön tarinoiden valossa*. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.

Bøe, M. & Hognestad, K. (2017). Directing and facilitating distributed pedagogical leadership: best practices in early childhood education, *International Journal of Leadership in Education*, 20(2), 133-148.

Ebbeck, M. & Waniganayake, M. (2013). *Early Childhood Professionals: Leading Today and Tomorrow*. Sydney: MacLennan & Petty.

Eskola, J. & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino: Tallinna.

Fonsén, E. (2014). *Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa*. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.

Fonsén, E. & Parrila, S. (2016). Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus: käsikirja käytännön työhön. Juva: PS-kustannus.

Fonsén, E. & Ukkonen-Mikkola, T. (2019). Early Childhood Education Teachers' Professional Development towards Pedagogical Leadership. *Educational Research*.

Fonsén, E., Varpanen, J., Strehmel, P, Kawakita, M., Inoue, C., Marchant, S., Modise, M., Szecsi, T. & Halpern, C. (2019) International review of ECE leadership research - Finland, Germany, Japan, Singapore, South Africa and the United States under review. Teoksessa P. Strehmel, J. Heikka, E. Hujala, J. Rodd & M. Waniganayake (Toim.) *Leadership in Early Education in Times of Change. Research from five Continents*. Barbara-Budrich-academic

Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13(4), 423–451.

Harris, A. (2003). Teacher Leadership as Distributed Leadership: Heresy, fantasy or possibility? *School Leadership & Management*, 23(3), 313–324.

Harris, A. (2004). Distributed Leadership and School Improvement: Leading or Misleading? *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1), 11–24.

Heikka, J. (2014). *Distributed Pedagogical Leadership in Early Childhood Education*. Academic dissertation. Tampere: Tampere University Press.

Heikka, J., Halttunen, L., & Waniganayake, M. (2016). Investigating Teacher Leadership in ECE Centres in Finland. *Journal of Early Childhood Education Research*, 5(2), 289–309.

Heikka, J., Halttunen, L., & Waniganayake, M. (2018). Perceptions of early childhood education professionals on teacher leadership in Finland. *Early Child Development and Care*, 188(2), 143–156.

Heikka, J. & Waniganayake, M. (2011). Pedagogical leadership from a distributed perspective within the context of early childhood education. *International Journal of Leadership in Education*, 14(4), 499–512.

Heinonen, H., Iivonen, E., Korhonen, M., Lahtinen, N., Muuronen, K., Semi, R. & Siimes, U. (2016). *Lasten oikeudet ja aikuisten vastuut varhaiskasvatuksessa*. Juva: PS-Kustannus.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2016). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

Hujala, E. 2004. Dimensions of leadership in the childcare context. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(1), 53–71.

Hujala, E. (2013). Contextually Defined Leadership. Teoksessa Hujala, E., Waniganayake M, & Rodd, J. (toim.), *Researching Leadership in Early Childhood Education*. (s. 47–60) Tampere: University Press.

Hujala, E., Waniganayake M. & Rodd, J. (2013) Cross-National Contexts of Early Childhood Leadership. Teoksessa Hujala, E., Waniganayake M, & Rodd, J. (toim.), *Researching Leadership in Early Childhood Education*. (s. 13–30) Tampere: University Press.)Tampere: University Press.

Hujala, E., Heikka, J. & Halttunen, L. (2017). Johtajuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. (s. 288–300). Juva: PS-kustannus.

Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (2016). *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino.

Juuti, P. (2013). *Jaetun johtamisen taito*. Juva: PS-Kustannus.

JYU Koppa. 2015. *Tieteenfilosofiset suuntaukset*. Haettu 7.3.2019 osoitteesta <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/tieteenfilosofiset-suuntaukset>.

Karila, K. (2016). *Vaikuttava varhaiskasvatus: tilannekatsaus toukokuu 2016*. Raportit ja selvitykset 2016. Opetushallitus. Kansainvälinen varhaiskasvatuksen johtajuustutkimus. (2019). Helsingin yliopisto. Haettu 1.4.2019 osoitteesta [https://tuhat.helsinki.fi/portal/en/projects/kansainvalinen-varh\(1b013e54-c7e6-4295-becd-1f77c6e8d23c\).html](https://tuhat.helsinki.fi/portal/en/projects/kansainvalinen-varh(1b013e54-c7e6-4295-becd-1f77c6e8d23c).html)

Karila, K., Kosonen, T. & Järvenkallas, S. (2017) *Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017-2030: Suuntaviivat varhaiskasvatuksen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja, 30. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Valli, R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (s. 73–87). Keuruu: PS-kustannus.

Metsämuuronen, J. (2008). Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia-sarja 4. Jyväskylä: Gummerus.

Morgan, D. (2012). Focus groups and social interaction. Teoksessa Gubrium, J. F., Holstein, J. A., Marvasti, A. B., & McKinney, K. D. (toim.), *The SAGE handbook of interview research: The complexity of the craft* (pp. 161-176). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Nikander, P. (2017). Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. *Haastattelun analyysi*. (s. 432–445). Tampere: Vastapaino.

Nivala, V. 1999. *Päiväkodin johtajuus*. Väitöskirja. Rovaniemi: Lapin yliopisto kustannus.

Pietilä, I. (2017). Ryhmä- ja yksilöhaastattelun diskursiivinen analyysi. Kaksi aineistoa erilaisina vuorovaikutuksen kenttinä. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. *Haastattelun analyysi*. (s. 212–241). Kustannusosakeyhtiö. Tampere: Vastapaino.

Opetushallitus. (2018). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Säädökset ja ohjeet. Haettu 13.9.2018 osoitteesta https://www.oph.fi/download/195244_Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet19.12.2018.pdf

Raatikainen, P. (2004). *Ihmistieteet ja filosofia*. Tampere: Gaudeamus.

Robson, C. (1998). *Real Word Reseach. A Resource for Social Scientists and Practitioner – Researchers*. Oxford Uk & Cambridge USA: Blackwell Publishers Ltd

Rodd, J. (2013). Reflecting on the Pressures, Pitfalls and Possibilities for Examining Leadership in Early Childhood within a Cross-National Research Collaboration. Teoksessa Hujala, E., Waniganayake M, & Rodd, J. (toim.), *Researching Leadership in Early Childhood Education* (pp. 31–46). Tampere: University Press.

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2017). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. *Haastattelun analyysi* (s. 9–38). Tampere: Vastapaino.

Ruusuvuori, J. 2017. Litteroijan muistilista. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. *Haastattelun analyysi* (s. 424–431). Tampere: Vastapaino.

Ryen, A. (2004). Ethical issues. Teoksessa Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J. F., & Silverman, D. (toim.), *Qualitative research practice* (pp. 218-235). London: SAGE Publications Ltd.

Varhaiskasvatuslaki 2018/540. Haettu 3.10.2018 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540#Lidp446089728> Viitattu 14.8.2018.

Sergiovanni, T. J. (1998). Leadership as pedagogy, capital development and school effectiveness. *International Journal of Leadership in Education Theory and Practice*. 1(1), 37-46.

Siljander, P. (2014). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen: Peruskäsitteet ja pääsuuntaukset*. Tampere: Vastapaino.

Spillane, J. P. (2005). Distributed Leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143-150.

Spillane, J.P., Halverson, R., Diamond, J.B. (2001). Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23–28.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Ukkonen-Mikkola, T. & Fonsén, E. (2018). Researching Finnish early childhood teachers' pedagogical work using Layder's research map. *Australasian Journal of Early Childhood*, 43(4), 48-56.

Varto, J. (2005). *Laadullisen tutkimuksen metodologia. Metodologia tutkii menetelmien perusteita ja oletuksia*. Haettu 4.2.2019 osoitteesta http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf

Liitteet

LIITE 1. Haastattelukysymykset

Haastatteluja ohjaavat kysymykset **johtajille** (suluissa apukysymyksiä, joita voi käyttää tarvittaessa):

- Millainen on näkemyksesi varhaiskasvatuksen johtamisesta? (Mitä kaikkea siihen kuuluu? Kenellä on johtajuutta?)
- Miten johtajana tuet henkilöstöä työssään? (Osaamisen johtaminen, henkilöstöjohtaminen, työhyvinvointi, uusien työntekijöiden sitouttaminen esim.)
- Mitä odotuksia johtajuudelle on?
- Mitä sinä odotat johtamiselta?
- Mitä haluaisit muuttaa varhaiskasvatuksen johtajuudessa? Mitä tekisit toisin?

Haastatteluja ohjaavat kysymykset **henkilöstölle** (suluissa apukysymyksiä, joita voi käyttää tarvittaessa):

- Millainen on näkemyksesi varhaiskasvatuksen johtajuudesta ja johtamisesta? (Mitä kaikkea siihen kuuluu? Kenellä on johtajuutta?)
- Miten johtaja tukee työstäsi? (Esim. osaamisen johtaminen, henkilöstöjohtaminen, työhyvinvoinnin johtaminen, uusien henkilökunnan jäsenten sitoutuminen työhönsä)
- Mitä odotuksia johtajuudelle on?
- Mitä sinä odotat johtamiselta?
- Mitä haluaisit muuttaa varhaiskasvatuksen johtajuudessa? Mitä tekisit toisin?

Keskustelun aikana kiinnitetään erityistä huomiota siihen, että varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen johtajuus tulee käsitellyksi.